



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Doutorado em Educação

“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.

Cláudia Denís Alves da Paz

**Brasília- DF
Maio/2014**

CLÁUDIA DENIS ALVES DA PAZ

“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do Título de Doutora.

Orientadora: Wivian Weller.

**Brasília- DF
Maio/2014**

Universidade de Brasília

CLÁUDIA DENIS ALVES DA PAZ

“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília como exigência parcial para obtenção do Título de Doutorado.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Wivian Weller
Presidente – Orientadora - Universidade de Brasília - UnB

Profa. Dra. Maria Filomena Rodrigues Teixeira
Membro - Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra
CIDTFF – Universidade de Aveiro

Profa. Dra. Célia Regina Rossi
Membro – Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Olgamir Amâncio Ferreira
Membro – Universidade de Brasília/Planaltina

Profa. Dra. Iracilda Pimentel Carvalho
Membro – Universidade de Brasília

Brasília - DF, maio de 2014

PAZ, Cláudia Denis Alves da. **“Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos”**: desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. 2014. Tese – Doutorado em Educação – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília.

RESUMO

Esta tese parte do contexto dos cursos de formação continuada oferecidos para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal nas temáticas de gênero e sexualidade, a fim de refletir sobre possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico. O percurso desenvolvido nesta investigação foi traçado a partir do pressuposto da pesquisa qualitativa reconstrutiva, especificamente da interpretação como princípio do Método Documentário aplicado aos grupos de discussão (BOHNSACK, WELLER, 2010). A análise está centrada em grupos de discussão que foram organizados e realizados com profissionais da educação básica com características diversas (formação profissional, tempo de serviço na educação, idade, etc.), e buscou contemplar os seguintes objetivos: analisar as concepções dos/as profissionais da educação básica do Distrito Federal sobre gênero e sexualidade e a relação dessas concepções com seu trabalho pedagógico; conhecer a formação inicial e trajetória profissional desses/as; identificar a participação dos/as profissionais em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade; identificar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade na escola. Para pensarmos políticas e ações de formação continuada para profissionais de educação é importante que suas percepções sejam reveladas porque a mudança no trabalho pedagógico (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1991), no caso das temáticas: gênero (SCOTT, 1995; LOURO, 1996), sexualidade (FOUCAULT, 2007; BUTLER, 2003) e homossexualidade (BORILLO, 2010), envolvem questões intelectuais (conhecimento), emocionais (constituição pessoal), valores e crenças. É possível afirmar que são oferecidos diferentes cursos abordando as questões de gênero e sexualidade. Contudo, a abrangência ainda é pequena com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino. A maioria dos/as profissionais de educação demonstra preconceito em suas falas, mesmo quando, a princípio apresentem um discurso politicamente correto. A heterossexualidade aparece nos discursos como “a norma” e demonstram não “aceitar” a homossexualidade, apesar de afirmarem respeitar os/as estudantes, confirmando seus preconceitos. Essa pesquisa revela que os grupos de discussão realizados apresentaram concepções diferenciadas com relação à sexualidade, dependendo da etapa em que os/as professores/as atuam e demonstraram preocupações diferentes com relação aos/as estudantes. Nos Anos Iniciais, a concepção das professoras é que as crianças não possuem sexualidade. Portanto, desenvolver um projeto na área, pode “aflorar” para a sexualidade prematuramente. No Ensino Médio, a sexualidade limita-se à homossexualidade, talvez por isso a dificuldade de falar sobre o assunto. A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um/a especialista que trate das questões de gênero e sexualidades, uma vez que as/os professores/as não conseguem lidar com as temáticas. A necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades foi constatada neste estudo,

primeiro devido à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem essa formação. Em segundo lugar, pelos discursos realizados/as pelos profissionais, pautados no preconceito e na homofobia.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Educação em Sexualidade. Trabalho pedagógico. Pesquisa Qualitativa. Método documentário. Grupos de discussão.

ABSTRACT

This theory breaks of the context of the courses of formation continued offered for professional of education of the public network of education of the Federal District in the themes of kind and sexuality, in order to reflect about possibilities of changes in the pedagogical work. The journey developed in this inquiry was sketched from the budget of the reconstructive qualitative research, specifically of the interpretation as beginning of the Documentary Approach applied to the groups of argument (BOHNSACK, WELLER, 2010). The analysis is centered in groups of argument that were organized and carried out with professionals of the basic education with diverse characteristics (on-the-job training, time of service in the education, age, etc.), and sought to contemplate the following objectives: analyze the conceptions the professionals of the basic education of the Federal District about kind and sexuality and the relations of those conceptions with his pedagogical work; know their initial formation and professional path; identify the participation of the professionals in courses of formations continued in the areas of kind and sexuality; identify how is developed the pedagogical work in kind and sexuality in the school. In order to think politics and actions of continued formation for professionals of education is important that their perceptions are revealed because the change in pedagogical work (IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1991), in case of the themes, kind (SCOTT, 1995; BLOND, 1996), sexuality (FOUCAULT, 2007, BUTLER, 2003) and homosexuality (BORILLO, 2010), involve intellectual questions (knowledge), emotional (personal constitution), values and beliefs. It is possible to affirm that there are different courses approaching the questions of kind and sexuality offered. However, the comprehensiveness is still small regarding the quantity of professionals that compose the chart of the public net of education. The majority the professionals of education show prejudice in their speaks, even when, to beginning present a politically correct talk. The heterosexuality appears in theirs speeches as “the norm” and it shows not “accept” the homosexuality, in spite of will affirm to respect the them students, confirming the prejudices. That research reveals that the groups of argument carried out presented conceptions differentiated regarding the sexuality, depending on the phase in that them act and showed different worries with students. In the Initial Years, the conception of the professors is that infants do not possess sexuality. Therefore, develop a project in the area, is able to “emerge” for the sexuality prematurely. In the secondary education, the sexuality limits-itself to the homosexuality, perhaps by that the difficult of speak about the matter. The analysis of the facts enabled the perception of the predominance of the argument that is necessary that the schools possess an specialist that tries the questions of kind and sexualities, since the professors are not going to deal with the themes. The need of formation, so much initial as much as continued, in the areas of kind and sexualities was established in this study, first due to the difficulty of find professionals that had that formation. Secondly, by the talks carried out by the professionals lined in the prejudice and in the homophobia.

KEYWORDS: Kind. Sexuality. Education in Sexuality. Pedagogical work. Researches. Qualitative. Documentary approach. Groups of argument.

DEDICATÓRIA

Dedico a todas e a todos que de alguma perspectiva resistem, lutam e se esforçam para mostrar e explicar que as relações entre as pessoas, especialmente as relações de gênero, podem ser diferentes, construídas e desconstruídas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e por todas as oportunidades.

A Emanuele e Iago, filha e filho amados, que muito de perto acompanharam minha caminhada antes e durante o doutorado.

A minha família – Eunice (minha mãe), irmã e irmão, cunhado e cunhada, sobrinhas e sobrinhos – pelo apoio, carinho e compreensão.

À minha orientadora Professora Doutora Wivian Weller, pela seriedade e competência.

À Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira, pela orientação e parceria durante o Doutorado Sanduíche na Universidade de Aveiro, que ultrapassaram as questões acadêmicas e que, gentilmente, permitiu a mim e a meus filhos, o convívio com seu esposo e filhos.

Às/Aos Amigos/as, irmãs/ãos, companheiros/as, que estiveram presentes de alguma forma, e me ofereceram ouvido, colo, lenço, oração, opinião, silêncio, paciência, entre outras coisas, Fernando Vianna, colegas da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, Dora Sampaio, Leila D'arc, Marcos Cordiéban, Ana Marques, Dhara Cristiane, Haroldo Farias, Maria Lúcia, Marília Juscelino, Wilma Miguel, Sandra Miranda, Bete Neves, Beth Portugal, Esther Viana, Ana Letícia, Adriana Correia, Lya Guanabara, Gislane Borges, Emilie Freitas, Cida Ramos, Albertina Ramos, Cleber Araújo, Daniel Barbosa, Valdemir Guedes.

Às/Aos colegas do Grupo de Estudos GERAJU, Catarina Malheiros, Cleverson Domingues, Denise Damasco, Halinne Mariana, Lucélia Bassalo, Silvia Helena Rodrigues, Sinara Zardo pelas trocas e apoio de toda ordem durante esse percurso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que pela concessão de bolsa de estudos, por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), permitiu-me realizar o estágio na Universidade de Aveiro, Portugal.

LISTA DE SIGLAS	
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cedaw	Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
Clam	Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos
CNDM	Conselho Nacional dos Direitos da Mulher
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DST	Doenças Sexualmente Transmissíveis
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMMP	Escola de Meninos e Meninas do Parque
Fipe	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
Geraju	Grupo de Pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude
GREB	Gerência Regional de Educação Básica
GT	Grupo de trabalho
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
NEDIG	Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e de Gênero
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIE	Pedagogia para Professores em Início de Escolarização
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proem	Escola do Parque - Promoção Educativa do Menor
PSE	Programa Saúde na Escola
RECNEI	Referenciais Curriculares da Educação Infantil
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SPE	Saúde e Prevenção na Escola
SPM	Secretaria de Políticas para as Mulheres
TEDIs	Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Capítulo I	21
GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	21
1.1 - O conceito de Gênero	26
1.2 - Sexualidades	32
1.2.1 – Homossexualidade e homofobia	34
1.3 - Formação de professores/as	36
Capítulo II	41
GÊNERO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	41
2.1 – Estudos de Gênero e Educação: breve estado da arte	44
2.2 - Gênero nas Políticas Públicas	46
2.2.1 – Gênero e sexualidade nos documentos normativos	48
2.2.2 – Gênero e sexualidade nos Programas Federais voltados para escola	49
2.3 - Formação continuada	56
Capítulo III	62
FORMAÇÃO CONTINUADA NO DISTRITO FEDERAL	62
3.1 – Formação continuada na SEDF: EAPE	62
3.1.1 – Conhecendo a rede pública de ensino do Distrito Federal	63
3.1.2 – Cursos oferecidos	66
3.2 – Formação continuada na Universidade de Brasília – Parceria UNB/SEDF	68
3.2.1 - Gênero e diversidade na escola	68
3.2.2 - Curso Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola	69
3.2.3 - Projeto Saúde e Prevenção na Escola	71
Capítulo IV	72
OS CAMINHOS DA PESQUISA	72
4.1 – Pesquisa Qualitativa	72
4.2 – Considerações sobre os procedimentos teórico-metodológicos do Método Documentário e dos Grupos de discussão.	74

4.2.1 - Grupos de Discussão	77
4.3 – Apontamentos sobre a realização dos grupos de discussão	79
4.3.1 - Inserção no campo	79
4.3.2 – Os sujeitos da pesquisa	84
Capítulo V	87
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE FEMINISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE	87
5.1 – “Na nossa época as meninas eram mais frágeis...hoje elas tão atacadas como os meninos”	87
5.1.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Anos Iniciais	87
5.1.2 – Formação inicial e trajetória profissional	89
5.1.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade	95
5.2 – “Falas que já estão assim tão introjetadas no nosso DNA que pra tirá-las só a fórceps”	106
5.2.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Ensino Médio	106
5.2.2 - Formação inicial e trajetória profissional	109
5.2.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade	110
5.3 – “a escola continua com as mesmas estruturas os mesmos ensinamentos do mesmo jeito e nós temos uma outra realidade”	118
5.3.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Coordenadores/as na Regional de Ensino	119
5.3.2 - Formação inicial e trajetória profissional	121
5.3.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade	123
Capítulo VI	139
É POSSÍVEL TRANSFORMAR A ESCOLA E OS/AS PROFESSORES/AS?: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM GÊNERO E DIVERSIDADE?	139
6.1 – Grupo de Anos Iniciais	139
6.2 – Grupo Ensino Médio – “Eu adoro feijoada e eu como tofu [...] o interessante não é normatizar mas é viver com a diferença”	150
6.3 – Grupo de Coordenadores/as – “Essa desconstrução num é fácil não entendeu então a gente às vezes é uma estrutura muito rígida”	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172

Formação em gênero e sexualidade	174
Sexualidade	176
Trabalho pedagógico	178
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE	186
APÊNDICE 01 – Guião de Análise Filme Trust	186
APÊNDICE 02 – Roteiro/Tópico Guia para Grupo de Discussão	194
APÊNDICE 03 – Questionário Pesquisa Mapa da Diversidade	200
APÊNDICE 04 – Termo de Consentimento – FE/UnB	207
APÊNDICE 05 - Formulário Grupos De Discussão	208
APÊNDICE 06 – Grupos de Discussão	214
ANEXO - Códigos utilizados na transcrição dos Grupos de Discussão	220

INTRODUÇÃO

Esta tese integra o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Universidade de Brasília, Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação - POGE, na linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude, cujo objeto é a formação continuada de profissionais de educação¹ em gênero e sexualidade e sua prática pedagógica no Distrito Federal.

Minha experiência como profissional no campo da educação iniciou em 1984² quando passei em um concurso para professora na extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e comecei a atuar em turmas de pré-escola, na cidade de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal. Desde então, desempenhei trabalho como docente³ em diferentes anos/séries da Educação Básica, bem como, em outras funções pedagógicas – coordenação, gestão e formação de professores/as – na rede pública de ensino do Distrito Federal. Em 1997, compondo a equipe de coordenação de um projeto de aceleração de aprendizagem, chamado de *Turmas de Reintegração*, e ante a organização de um curso de formação continuada para professores/as, estas/es solicitaram uma discussão sobre sexualidade para pré-adolescentes. Pessoalmente, interessei-me pelo tema e busquei um curso de especialização em educação sexual⁴, no qual iniciei leituras e discussão sobre gênero e sexualidade.

No período entre 2001 a 2006, exerci a docência no curso de Pedagogia para Professores em Início de Escolarização – PIE⁵ e, em pesquisa⁶ com esses/as

¹ Consideramos o termo *profissionais de educação* porque participam dos cursos de formação continuada professores/as, que ocupam diferentes funções na escola – sala de aula, coordenação pedagógica, supervisão, e orientadores/as educacionais

² Cursei Magistério no Ensino Médio, antigo Segundo Grau, entre 1981 e 1983 e, Licenciatura em Ciências Sociais na UnB, entre 1984 a 1989.

³ Pré-escola, 1ª e 2ª séries, Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos e Sociologia – Ensino Médio.

⁴ Curso de Especialização em Educação Sexual, no Instituto de Ciências Sexológicas e Orientação Familiar/ISOF, Brasília. Período: 1998/1999. Título: Educação sexual nas séries iniciais.

⁵ Esse curso de graduação foi uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) e a Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), ministrado para os professores da SEDF. “O curso PIE representa uma alternativa na formação de professores e

professores/as sobre o tema *Orientação Sexual* nas escolas públicas, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, constatamos que o tema era pouco discutido, e quando alguma ação era realizada, em geral, havia vinculação com a saúde e com as Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST, sem que a questão de gênero fizesse parte das discussões.

Surgiram, a partir de então, algumas questões relacionadas ao trabalho pedagógico, à formação de professores/as e às questões de gênero. Nos anos 2006 a 2008, desenvolvi pesquisa em nível de mestrado, no PPGE/UnB, que resultou em um estudo cujo objetivo foi analisar as relações de gênero no trabalho pedagógico em uma escola de Educação Infantil. A pesquisa, com título: *Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil*⁷ revelou que as professoras da escola pesquisada desconsideram a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero das crianças; que as crianças, na escola, são expostas a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade; que meninas e meninos recebem tratamento diferenciado por parte das professoras, baseado em comportamento adequado para cada sexo e que as professoras não possuíam formação inicial e continuada com relação às temáticas de gênero e sexualidade.

Na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE/SEDF, local em que passei a trabalhar, após o término do mestrado, atuei em diferentes cursos⁸ relacionados às temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais na própria instituição, ou em parceria com a Universidade de Brasília, em diferentes funções: elaboração, docência, tutoria, coordenação. Participei de encontros de formação continuada dos/as profissionais envolvidos/as no Projeto Saúde e Prevenção na Escola, além de ser membro da Comissão de coordenação de elaboração do currículo da Educação Básica do Distrito Federal (2008), na qual

intenciona superar a relação linear e mecânica entre conhecimento científico-técnico e a prática pedagógica”. (Curso PIE, Mod. VI, vol. 3, 2003, p. 11).

⁶ Curso de Especialização em Fundamentos Educativos para Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização – Faculdade de Educação/Universidade de Brasília - Período: 2000/2002. Título: Descobrimos o (des) conhecido na escola - Orientação sexual nas escolas públicas do Distrito Federal.

⁷ Dissertação defendida em março/2008. Disponível em http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1872/1/2008I_ClaudiaDADaPaz.pdf

⁸ Cursos de atualização/extensão: *Sexualidade, gênero e educação* (2009) - EAPE; *Gênero e diversidade na escola* (2009), parceria entre GERAJU/FE/UnB e SEDF/EAPE; *Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola* (2010), parceria entre NEDIG/CEAM/UnB e SEDF/EAPE; e Curso de Especialização em *Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos* (2010), FE/UnB.

insistimos em discutir que a questão da *diversidade*⁹ não se restringia às questões étnico-raciais.

A continuidade das discussões nas temáticas de gênero e sexualidades, relacionadas sempre à formação continuada de profissionais da educação, me levaram a observações e a novas questões. Uma delas é que na maioria das escolas do Distrito Federal, as/os professores/as delegam a tarefa de discutir as questões de gênero e sexualidade com os/as estudantes para os/as Orientadores/as Educacionais e estes sempre estão presentes, em grande número, nos cursos específicos oferecidos. Outra observação é que mesmo participando de cursos, grande parte dos/as professores/as não desenvolvem projetos na escola, nem solicitam que as temáticas sejam inseridas no Projeto Político Pedagógico da escola. Surgiram, então, as seguintes questões: quais são os fatores que podem influenciar ou contribuir na mudança do trabalho pedagógico após um curso de formação continuada? Esses fatores estão relacionados ao processo de elaboração e execução da formação? Ou ainda, teriam relação com a história de vida pessoal e profissional dos/das profissionais de educação que participaram dos cursos de formação continuada? Ou à trajetória profissional destes/as? Tratando-se da questão da diversidade, especialmente, com relação às questões de gênero e sexualidades, após os cursos, alguma diferença tem ocorrido no trabalho pedagógico e/ou no projeto pedagógico da escola?

Acreditamos que a escola como instituição, por meio do trabalho pedagógico de seus/suas profissionais, pode separar e hierarquizar os/as estudantes reproduzindo valores que são encontrados na sociedade, na medida em que mecanismos como currículo, conteúdos, normas, utilização de espaços e tempos, brincadeiras, permissões e negações são utilizados como forma de transmitir e reafirmar as identidades de gênero e de sexualidade, papéis e lugares de homens e mulheres, considerados corretos. Louro (1997, p. 64) afirma que “é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.” Por outro lado, a escola também pode discutir, criar novas estratégias e superar as hierarquias que estão

⁹ Eixos do Currículo da Educação Básica do Distrito Federal: o educar e cuidar, o letramento e a diversidade.

presentes na sociedade, mas para isso, é importante que seus/suas profissionais possuam formação adequada para inserir essas discussões no cotidiano escolar.

Neste sentido, projetamos a realização de uma pesquisa a partir do contexto dos cursos de formação continuada oferecidos para profissionais de educação da rede pública de ensino do Distrito Federal nas temáticas de gênero e sexualidade, a partir do ano de 2009, a fim de refletir sobre possibilidades de reflexão e mudanças no trabalho pedagógico considerando a participação nos cursos de formação continuada.

Partindo dessas inquietações, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar as percepções dos/as profissionais da educação básica do Distrito Federal, a relação dessas com o trabalho pedagógico. Para tanto, foram delineados objetivos específicos: conhecer a formação inicial e trajetória profissional dos/as profissionais de educação; identificar a participação dos/as profissionais em cursos de formação continuada nas áreas de gênero e sexualidade; identificar como é desenvolvido o trabalho pedagógico em gênero e sexualidade na escola.

Para realização deste estudo optamos pela pesquisa qualitativa e se insere no campo do construcionismo. Os grupos de discussão foram utilizados como instrumento de coleta de dados e o Método documentário para análise. Foram organizados e realizados sete grupos de discussão com profissionais da educação básica com características diversas (formação profissional, tempo de serviço na educação, idade, etc.). A pesquisa de campo foi realizada no final do ano de 2010 e durante o ano de 2011.

Como parte integrante das atividades de formação em pesquisa no âmbito do doutorado, tive a oportunidade de realizar um estágio no exterior, por meio do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE/Capes)¹⁰, no período de outubro de 2012 a maio de 2013. A escolha do local do estágio – o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro – se deu devido à existência, nesta instituição,

¹⁰ O PDSE é um programa institucional da CAPES com o objetivo de qualificar recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de doutorado sanduíche às Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) que possuam curso de doutorado recomendado e reconhecido com nota igual ou superior a 3.

Cf: <http://www.capes.gov.br/editais/abertos/4696-programa-institucional-de-bolsas-de-doutorado-sanduiche-no-exterior-pdse>

do Projeto “Sexualidade e género no discurso dos media: implicações socioeducacionais e desenvolvimento de uma abordagem alternativa na formação de professores” (Projeto SGDM), coordenado pela Professora Doutora Filomena Teixeira, voltado a analisar o conteúdo de artefatos de mídia, bem como avaliar as possibilidades de sua integração em contextos de formação de professores/as.

Durante o desenvolvimento do Estágio de Doutorado (Doutorado Sanduíche), foi possível vivenciar o ambiente acadêmico da Universidade de Aveiro, frequentar duas unidades curriculares, desenvolver trabalhos, participar de atividades diversas na Escola Superior de Educação de Coimbra, assistir defesa de tese de doutorado, participar de seminários e ter a oportunidade de elaborar um “Guião de análise”¹¹ do Filme *Trust – perigo on line* (Confiar) elaborado a partir da metodologia de Díez Gutiérrez¹².

Essas experiências favoreceram o contato com pesquisas e pesquisadores/as, ampliando minha visão na área de gênero e sexualidade para além da realidade brasileira.

A noção de gênero indica que a construção do sujeito como mulher e como homem ocorre de diferentes formas nas sociedades, em um determinado tempo histórico. Isso significa dizer que, em uma mesma sociedade, as relações de gênero podem ser compreendidas de maneira diversa, se o momento for outro. Relacionar essa categoria com classe, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, geração, religião, entre outras, demonstra e reforça a impossibilidade de se pensar em identidades essencialistas, universais e a-históricas para os/as sujeitos/as.

Ao reconhecer e compreender as relações de gênero e a sexualidade como parte constitutiva da sociedade significa que nas diferentes instituições, a construção do sujeito não é um processo linear, ao contrário, é dinâmico e contínuo, por isso precisa ser problematizado, reinterpretado e discutido dentro delas.

Pesquisas indicam a necessidade de inserção de disciplinas com as temáticas de gênero e sexualidade na formação inicial dos/as profissionais de

¹¹ Guião de análise = Roteiro de análise – Cf. Apêndice 01.

¹² Esta metodologia tem sido utilizada no quadro do projeto de investigação “Sexualidade e género no discurso dos *media*: implicações socioeducacionais e desenvolvimento de uma estratégia alternativa na formação de professores/as”, em curso no CIDTFF/Universidade de Aveiro/Portugal e coordenado pela Professora Doutora Filomena Teixeira. (DÍEZ GUTIÉRREZ, 2004; 2004b).

educação, bem como cursos de formação continuada.¹³ A escola tem um importante papel no combate ao sexismo, ao machismo e à homofobia. A formação inicial dos/as profissionais em Pedagogia e Licenciaturas não propicia conhecimentos e discussão sobre os temas. As propostas curriculares para educação básica incluem as questões da diversidade, que ainda são pouco exploradas e desenvolvidas na prática pedagógica.

Discutir sobre as percepções de mundo dos/as profissionais com relação a gênero e sexualidade, suas formações e práticas se faz necessário diante de pesquisas¹⁴ que indicam intolerância, preconceito e discriminação nas escolas com relação a esses temas, especialmente com relação à homossexualidade.

Na escola, os processos de constituição dos sujeitos e da produção de identidades heterossexuais compulsórias (BUTLER, 2003), produzem e reproduzem a homofobia e misoginia. As piadas e brincadeiras consideradas *inofensivas* sejam racistas, misóginas ou homofóbicas, estão presentes diariamente no contexto escolar e, geralmente, não são consideradas como insultos ou injúrias.

Para que as questões relacionadas a gênero e sexualidade sejam compreendidas, este estudo foi organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo, *Gênero, sexualidade e formação de professores/as: aproximações teóricas*, apresenta os conceitos de gênero, sexualidade e formação de professores/as que fundamentam a pesquisa.

Gênero, educação e políticas públicas, segundo capítulo, apresenta as políticas públicas, programas e ações que envolvem as temáticas na área da educação, pesquisas relacionadas e dados que demonstram a necessidade da formação continuada. Em seguida, no terceiro capítulo, *Formação continuada no Distrito Federal*, são apresentados os cursos oferecidos para profissionais da rede pública de ensino pela EAPE/SEEDF, pela Universidade de Brasília e dados sobre os/as profissionais para melhor compreensão deste estudo.

No quarto capítulo, *Os caminhos da pesquisa*, é apresentado um breve histórico sobre a pesquisa qualitativa, considerações sobre os procedimentos

¹³ Cf: Capítulo 02.

¹⁴ UNESCO (2004); ABRAMOVAY et al. (2004); CARRARA e RAMOS (2005); CARRARA et al. (2006).

teórico-metodológicos do Método Documentário e os Grupos de discussão, o campo e os sujeitos da pesquisa.

Concepções de professores/as sobre feminismo, gênero e diversidade, quinto capítulo, apresenta uma análise das percepções de professores/as sobre feminismo, gênero e diversidade. O sexto capítulo, *É possível transformar a escola e os/as professores/as? desafios para a formação inicial e continuada em gênero e diversidade?*, apresenta uma análise das percepções dos/as profissionais de educação nas temáticas e a formação na área.

Para finalizar, *As considerações finais*, apresentam as principais questões surgidas durante o estudo realizado com professores/as e orientadoras educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal que analisou as percepções sobre gênero, sexualidade e formação desses/as profissionais.

Capítulo I

GÊNERO, SEXUALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

A partir de 1960, a onda do movimento feminista, que se desencadeou nos Estados Unidos, contribuiu para dar visibilidade às mulheres por meio de suas histórias e depois para a discussão sobre gênero. As reivindicações das mulheres abriram caminhos para questionamentos, estudos, pesquisas e cursos nas universidades, focalizando-as como objeto.

Novos campos na história introduziram outros objetos, metodologias e teorias. No âmbito dessas discussões, surgiu a história das mulheres. Inicialmente, a história era da mulher, apenas descritiva, com uma abordagem biográfica e com o discurso da igualdade entre as mulheres. Nessa história, mostrava-se uma mulher passiva, oprimida, humilhada. Em seguida, os estudos mostraram uma mulher rebelde e astuta. Na academia, a discussão sobre a mulher passou pelos momentos da denúncia da opressão, da descrição das experiências femininas, para logo após articular-se às explicações com os quadros teóricos existentes ou recolocar nas discussões os limites e alcances de conceitos e paradigmas.

Os historiadores sociais, por exemplo, supuseram as “mulheres” como uma categoria homogênea; eram pessoas biologicamente femininas que se moviam em contextos e papéis diferentes, mas cuja essência, enquanto mulher, não se alterava. Essa leitura contribuiu para o discurso da identidade coletiva que favoreceu o movimento das mulheres na década de 1970. (SOIHET, 1997, p. 277)

Juntamente com a História, outras áreas – Sociologia, Antropologia, Psicologia, Política – passaram a compreender a mulher e dar-lhe voz, ou às mulheres, por meio das mesmas. Algumas delas começaram a fazer parte do corpo acadêmico nas universidades. Alguns/mas historiadores/as se voltaram para o enfoque do cotidiano e de manifestações no plano público, até então não considerados, vertentes da história social e cultural. (SCOTT, 1992).

Os Estudos Culturais¹⁵ preocupam-se com a dimensão cultural de uma sociedade localizada historicamente, considerando as práticas dessa sociedade, ou seja, as formas como as pessoas vivem, se relacionam, falam ou calam, andam, vestem-se, discutem, solidarizam-se e trabalham. Nos Estudos Culturais, a categoria *classe* não desaparece, mas desloca-se do centro, ou seja, outras categorias, como gênero, sexualidade e raça/etnia passam a compor o quadro para compreensão das realidades sociais que se complexificam.

Os Estudos Feministas¹⁶ aproximam-se da história cultural porque propõem,

[...] a desconstrução da generalização ‘mulheres’, que remete a uma entidade social branca e de classe média, para considerar as multiplicidades e, sobretudo, para se pensar as diferenças sexuais como construções sociais e culturais. (MUNIZ. 2003, p. 34).

Na década de 1980, não foi mais possível manter uma história das mulheres com identidade universal, pois diferenças fundamentais estavam postas, como cor, raça/etnia, classe, religião, sexualidade, entre outras.

Os Estudos Feministas passaram a questionar as teorias universais críticas (que acreditavam responder às questões da sociedade como um todo), as estruturas de poder e o modo de produção capitalista. Esses estudos possuem a característica de não ser homogêneo internamente.

Um debate dos feminismos contemporâneos passaram a ser entre defensores da *igualdade* versus defensores da *diferença*.

As reivindicações no sentido da igualdade estão apoiadas na ideia de que todos os indivíduos são portadores dos mesmos direitos fundamentais, um dos valores políticos centrais da modernidade; e são alimentadas pela contradição entre esses ideais e as desigualdades verificadas cotidianamente nas oportunidades de

¹⁵ Estudos Culturais – origem a partir da fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, década de 60. (Silva, 1999; Costa, 2000).

¹⁶ Estudos Feministas – “No contexto das ciências humanas e sociais, designa-se sob o termo “Estudos Feministas” um campo pluridisciplinar de conhecimentos que se desenvolveu no meio universitário a partir dos anos 70. Não significa estudos unicamente centrados sobre as mulheres, nem corrente homogênea de pensamento, debruçando-se sobre as diferentes problemáticas que concernem diversos instrumentos conceituais e diferentes metodologias para analisar a dimensão sexuada das relações sociais de hierarquização e de divisão social, assim como as representações sociais e as práticas que as acompanham, modelam e remodela.” (Descarries, 2007).

educação, trabalho e autonomia social para homens e mulheres. Do ponto de vista teórico, seu arcabouço recorre basicamente aos princípios da igualdade de direitos e da liberdade individual, movendo-se no campo previamente definido da cidadania e dos direitos civis. (sic). (CARVALHO, 1999, p. 19)

Ergas (1991, p. 592) considera que as feministas da diferença “colocaram-se por vezes em oposição explícita à desvalorização da feminilidade e à assimilação das mulheres por modos de existência masculinos codificados pela ordem social contemporânea”. Ela, contudo, argumenta que as duas perspectivas que representam formas de mobilizações feministas, se analisadas isoladamente, reduzem essas experiências, além de que representam uma falsa oposição igualdade X diferença.

[...] como disse Joan Scott, o verdadeiro antônimo de igualdade é desigualdade, não diferença; e o de diferença é semelhança, não igualdade. Historicamente, bem como num passado recente, as feministas reivindicaram, tanto direitos iguais como direitos especiais, em nome quer da sua identidade com os homens quer da sua diferença em relação a eles. (sic) (ERGAS, 1991, p. 593).

Explicitar as tendências teóricas tornou-se necessário dado sua complexidade. Todavia, neste momento, a finalidade é desvelar as interpretações teóricas e não a necessidade de escolha de uma forma de análise, visto que nem as feministas da igualdade, nem as feministas da diferença buscam se tornar um grupo hegemônico e transformar os homens em subordinados. As primeiras lutaram em busca de oportunidades e direitos, no mercado de trabalho, de rendimentos, de reconhecimento, entre outros, e as feministas da diferença afirmaram um ser feminino, próximo ao essencialismo. Para Scott (1995), essa dicotomia cria uma escolha impossível, por isso não se pode desistir de nenhuma das ferramentas de análise, pois “a noção política de igualdade pressupõe a diferença, já que não teria sentido buscar ou reivindicar igualdade para sujeitos que fossem idênticos, ou os mesmos”. (LOURO, 1995, p. 116).

Os Estudos Feministas contribuíram para a discussão sobre a produção social de sujeitos femininos e masculinos. A cada sujeito é ensinado a ser homem ou a ser mulher de acordo com o que determinada sociedade, em determinado

tempo, valoriza como certo e adequado. Registra-se que as instituições sociais transmitem explícita ou implicitamente, por meio de seus discursos e práticas, como deve ser a forma adequada de agir e comportar-se de cada sexo.

A partir de 1970, o termo gênero passou a ser utilizado pelas feministas para rejeitar o determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual, na perspectiva de indicar as construções sociais sobre a identidade de homens e mulheres.

Assim o conceito gênero passou a ser compreendido e a significar que os homens e as mulheres se constituem como sujeitos masculinos e femininos por um processo amplo e continuado, que ocorre por meio de representações e práticas sociais masculinizantes e feminilizantes, numa dinâmica de relações sociais e de poder. Existe ainda, a preocupação de articular o conceito gênero com os conceitos classe e raça/etnia, porque as relações sociais são constituídas, considerando a inserção do sujeito em diferentes posições, ou seja, com diferentes identidades.

Gênero é uma construção que se dá durante toda a vida, isso acontece em diferentes instituições e práticas sociais que constituem os sujeitos como homens e mulheres em um processo que não tem fim, nem se completa. Os sujeitos se fazem homens e mulheres continuamente, de maneira dinâmica, aprendida nas diferentes instituições sociais que expressam as relações sociais, ou seja, são generificadas. A escola é uma dessas instituições que tem transmitido e reproduzido, por meio de suas práticas sociais, valores e comportamentos, considerados adequados, formando sujeitos masculinos e femininos. De acordo com Bourdieu,

[...] a Escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e, sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras”...), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações [...] (BOURDIEU, 2007, p.104)

O sujeito que passa pela escola apresenta em seu corpo marcas desse processo. Os diversos comportamentos aprendidos são valorizados pela sociedade,

como momentos para falar, calar e ouvir, ficar sentado por longo período, mover-se somente em determinados espaços quando autorizado, entre outros. Essa questão de corpos educados está muito presente na construção do ser feminino e do ser masculino na escolarização:

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir e construir corpos de meninos e meninas, de jovens e mulheres. (LOURO, 2003, p.88)

Da mesma forma que a escola educa, desde a infância, o domínio do próprio corpo, ela também reforça as representações tradicionais sobre o feminino e o masculino, que correspondem, geralmente, a pares opostos.

Com relação à formação de professores/as, considera-se que:

A possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico. Isto quer dizer que a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação. (GHEDIN, 2005, p.147).

Podemos relacionar essa reflexão crítica dos/as profissionais de educação à formação em questões de gênero e sexualidade. Esses/as poderiam rever suas práticas e *desnaturalizar* tudo o que antes consideravam ser *natural*. Independente da formação que os/as profissionais participem e de suas histórias de vida, a não problematização e reflexão sobre essas questões certamente não trarão mudanças no trabalho pedagógico.

Importante ressaltar que o trabalho pedagógico, ou a prática pedagógica dos profissionais que atuam na escola podem contribuir para reprodução ou desconstrução das questões relacionadas a gênero, sexualidade, diversidade.

1.1 - O conceito de Gênero

Conforme mencionado, desde 1970, o termo gênero foi usado pelas feministas americanas para teorizar a questão da diferença sexual, indicando rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual. O conceito de gênero, como algo construído culturalmente e sexo, como naturalmente adquirido, formaram um par utilizado, inicialmente, para *desnaturalizar* questões do senso comum que associavam o feminino à fragilidade, à submissão, à delicadeza, que são utilizados para justificar e manter preconceitos.

O termo gênero também é utilizado para lembrar que qualquer informação sobre mulheres implica em uma informação sobre homens. Utilizado, ainda, para indicar as relações sociais entre os sexos, bem como as construções culturais sobre os papéis adequados para homens e mulheres.

O termo gênero como uma categoria analítica surgiu somente no final do século XX. Joan Scott escreveu o artigo¹⁷ *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, e pontuou que “gênero é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (SCOTT, 1995, p.76). A partir desse artigo, a autora fez alguns questionamentos aos/às historiadores/as sobre o caráter a-histórico e essencialista dos trabalhos e apresentou gênero como uma categoria essencial de análise histórica.

Joan Scott entende que assim como a personalidade e o comportamento são construídos socialmente, o corpo (e o sexo) também são:

Gênero é a organização social da diferença sexual. Mas isso não significa que o gênero reflita ou produza diferenças físicas fixas e naturais entre mulheres e homens; mas propriamente, o gênero é o conhecimento que estabelece significados para diferenças corporais. (...) Não podemos ver as diferenças sexuais a não ser como uma função de nosso conhecimento sobre o corpo, e esse conhecimento não é puro, não pode ser isolado de sua implicação num amplo espectro de contextos discursivos. (NICHOLSON, 2000).

¹⁷ Artigo escrito em 1986, traduzido e publicado em 1990 no Brasil, na *Revista Educação & Realidade*. Republicado em 1995, na mesma revista.

A definição de gênero da autora possui duas partes e diversos subconjuntos inter-relacionados,

[...] repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86)

Para Scott (1995), o gênero, além disso, indica quatro elementos que se relacionam entre si e que não operam uns sem os outros. São eles: a) os sistemas simbólicos, acessados nas diferentes culturas e que produzem representações simbólicas; b) os conceitos normativos, expressivos das interpretações construídas a partir dos símbolos e presentes nas doutrinas religiosas, escolares, políticas, científicas. Eles assumem uma posição binária fixa na qual os significados de homem e mulher são determinados; c) a concepção política de gênero encontrada nas instituições e na organização social; d) a identidade subjetiva, relacionada às organizações e representações específicas que demandam o resgate de sua historicidade. A autora prossegue dizendo que esses elementos não operam simultaneamente como simples reflexos uns dos outros, mas que caberá à pesquisa histórica fazer a relação entre os quatro elementos.

Para uma compreensão do conceito, segundo Scott, com relação a gênero e poder, como construções recíprocas, é necessário entender o conceito de poder de Michel Foucault, que não o vê como unificado, coerente e centralizado. Para o teórico, o poder se encontra em toda sociedade de diferentes formas e fontes dispersas, com relações desiguais, podendo algumas vezes se articular ao Estado e outras vezes se contrapor a ele.

[...] temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm”; ele os investe, passa por eles e através deles; apoia-se neles,

do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo; que se há continuidade (realmente elas se articulam bem, nessa forma, de acordo com toda uma série de complexas engrenagens), não há analogia nem homologia, mas especificidade do mecanismo e de modalidade. (FOUCAULT, 2007, p. 26/27).

Foucault (2007) esclarece que o poder não se possui, mas se exerce. As relações entre homens e mulheres que emergem em contextos desiguais fazem parte da dinâmica política e social em diferentes tempos e lugares, o que implica concordar que homens e mulheres, masculinidades e feminilidades são categorias do gênero articuladas a relações de poder. As práticas ou as relações de poder podem se estabelecer entre diferentes sujeitos sociais e podem ter múltiplas direções, múltiplos lugares. Foucault não abandona a categoria classe, mas a coloca em outra posição articulando-a com outras como raça/etnia, sexo, religião.

Como o movimento feminista não é um movimento homogêneo internamente, isso fez, e ainda faz com que muitos/as autores/as discordem de Joan Scott.

[...] o fato é que o conceito de gênero não possui uma compreensão única; por tal característica, o conceito carrega os germes do debate e da crítica, indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria. Assim, os estudos que utilizam o termo gênero têm sido realizados por estudiosas (os) marxistas, pós-estruturalistas, lacanianas (os), feministas radicais e tantos outros e outras que não pretendem qualquer classificação. (LOURO, 1996, p.78).

Gênero era uma palavra estranha ao feminismo, pois era uma palavra utilizada de duas formas diferentes e até certo ponto contraditórias.

De um lado, o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído, em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” tem sido cada vez mais

usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. Esse último uso apareceu quando muitos perceberam que a sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como o corpo aparece. (NICHOLSON, 2000, p.09).

A categoria gênero contribuiu para o rompimento da visão binária entre masculino e feminino, mulher e homem, considerando a diversidade de identidades relativas à raça/etnia, classe, sexualidade, geração, entre outras, dando visibilidade no interior da própria categoria. Quando há essa oposição, ignoramos as diferenças existentes dentro da própria categoria, daí a necessidade de considerarmos as diferenças de raça/etnia, religião, classe, entre outras.

As oposições binárias sustentam uma hierarquia, um valor que é traduzido pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro. A ideia não é a de reverter os polos, ou seja, colocar a mulher como mais importante que o homem, mas discutir a noção de oposição binária e de identidade que estão contidas nela, utilizando a desconstrução para denunciar, desfazer e problematizar as hierarquias.

É um discurso naturalista, que insiste na existência de duas ‘espécies’ com qualidades e aptidões particulares. Aos homens, o cérebro (muito mais importante do que o falo), a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos. (PERROT, 1992, p. 177).

Então, um dos elementos é sempre mais valorizado que o outro, existindo um desequilíbrio de poder entre as duas partes. Woodward (2005, p. 51) mostra que, de acordo com alguns/mas autores/as, “nesses dualismos um dos termos é sempre valorizado mais que o outro: um é a norma e o outro é o ‘outro’ – visto como ‘desviante ou de fora’”.

A feminista Hélène Cixous dá exemplos de oposições binárias:

perguntando de que forma elas estão relacionadas com o gênero e especialmente com a posição das mulheres no dualismo em questão:

Onde está ela?
Atividade/passividade,
Sol/Lua,

Cultura/Natureza,
Dia/Noite,
Pai/Mãe,
Cabeça/coração,
Inteligível/sensível,
Homem/Mulher. (WOODWARD, 2005, p.51).

Nos pares apresentados, as mulheres são representadas pela passividade, natureza, coração; os homens, pela atividade, cultura, cabeça. Esses dualismos são construídos de maneira que as mulheres são aquilo que os homens não são. Então, um desses pares é construído como hierarquicamente mais importante que o outro. Homem *naturalmente* superior à mulher.

Judith Butler (2003), no livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*¹⁸, discute e problematiza a divisão sexo/gênero que funcionou como base da política feminista e que parte do princípio de que sexo é *natural* e que *gênero* é socialmente construído. A discussão entre sexo/gênero foi o ponto inicial para que a autora questionasse o conceito de mulheres como sujeito do feminismo.

Butler apontou o problema de que não existia uma identidade definida das mulheres que o movimento feminista queria representar. Esse era um debate que já existia na teoria feminista, tema característico da terceira onda do feminismo, que ela radicalizou e acrescentou a crítica ao modelo binário: “A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica” (BUTLER, 2003, p.41).

A crítica que Butler fez ao modelo binário foi fundamental para a discussão sobre o princípio no qual está a origem da distinção entre sexo – como natural – e gênero – como construído. Este conceito foi utilizado pelas feministas até a década de 1980, quando passou a ser questionado. Para ela,

[...] em algumas explicações, a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável (BUTLER, 2003, p.26).

¹⁸ Livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* foi lançado nos Estados Unidos em 1990 e traduzido e publicado no Brasil em 2003.

Se a cultura que constrói o gênero é entendida como uma lei, determinando e fixando o gênero, ele assume a mesma categoria que sexo, que é visto biologicamente como destino, ou seja "nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino" (Idem, p. 26).

A autora quis mostrar que é arbitrária a distinção sexo/gênero, para isso trouxe a discussão de que o gênero está diretamente relacionado a um sexo.

[...] a ideia de que gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26).

Butler (2003) destacou que a teoria feminista não problematizou outro vínculo considerado natural: gênero e desejo.

A autora fez a crítica do sujeito do feminismo e contribuiu com a desconstrução da ideia do *sujeito uno*. Segundo ela, existe a exclusão dentro do movimento feminista, quando insiste na “coerência e unidade de categoria das mulheres [que] rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro concreto das ‘mulheres’” (idem, p.34). Mulheres é um campo amplo, que não pode ser totalizado ou resumido por uma categoria de identidade descritiva (normativa – exclusivista). Esse termo precisa ser entendido como um lugar de abertura e ressignificação. Não existe um referente fixo, permitindo novas configurações (BUTLER, 1998).

A identidade do sujeito no movimento feminista, de acordo com a filósofa, é excludente e reducionista, já que não existem características humanas que sejam estáveis e abrangentes. Relações hetero-sexistas, racial, de classe, geracional, entre outras, não são consideradas. Sendo assim, as políticas de identidade não são permeáveis aos múltiplos interesses e demandas dos sujeitos que o feminismo pretende representar.

Butler (2003) alerta que o feminismo deve deixar a busca da estrutura universal da dominação da mulher e reconhecer que essa universalidade é ilusória não apenas quando se refere ao fundamento da dominação, mas também à própria identidade do dominado.

1.2 - Sexualidades

Na escola, estudantes e profissionais da educação podem conviver com múltiplas questões relacionadas à sexualidade, por exemplo: curiosidade das crianças entre si; mulheres grávidas – mães, professoras, funcionárias, alunas; estudantes que namoram, trocam carinhos, carícias, se beijam; crianças-adolescentes que possuem um corpo que se transforma; homossexuais no meio de regras heterossexuais; piadas, etc. Estas são situações que podem ser observadas, esclarecidas, discutidas, favorecendo reflexão e educação de todos/as envolvidos/as, mas que, muitas vezes, são ignoradas pelos/as profissionais.

Em seus estudos Michael Foucault trouxe uma nova compreensão ao conceito de sexualidade, ao apresentá-lo não mais com um olhar biológico e naturalizante, mas por um aspecto histórico-cultural. A compreensão das atitudes em relação ao corpo e à sexualidade só pode ser entendida em seu contexto específico, buscando as características que variam historicamente, originando a importância atribuída à sexualidade em um determinado período, considerando as relações de poder que indicam o que vem a ser comportamento *normal* ou *anormal*. Foucault mostra que as verdades de cada tempo histórico são construções sociais e, portanto, podem ser desconstruídas.

De acordo com Foucault (2003), até final do século XVIII, os códigos que regiam as práticas sexuais eram: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Assim era fixado o que era lícito ou ilícito com relação ao sexo, tendo como foco a relação matrimonial. A partir do século XVIII inicia-se uma *explosão discursiva* sobre o sexo. Isso ocorre devido a transformações políticas, culturais, sociais e econômicas, que se desenvolve em uma sociedade burguesa, capitalista e

industrial. O Estado e o indivíduo passam a se preocupar com a sexualidade. O sexo passa a ser administrado por uma racionalidade.

No final do século XIX foi criada a disciplina sexologia, que teve por base outras disciplinas: psicologia, biologia, antropologia, história e sociologia. Há uma multiplicação dos discursos e uma incitação para se falar sobre sexo.

[...] E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação através de pesquisas quantitativas ou causais” (FOUCAULT, 2003, p. 26-27).

A sexualidade na sociedade ocidental não reprime o discurso sobre o tema, não há o *regime do silêncio*, ao contrário, a justiça, a medicina, a psicologia, a biologia, a pedagogia, entre outras ciências, “incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo” (Idem, p. 34), e constituem práticas discursivas e não discursivas, que produzem saberes e poderes para normatizar, controlar e estabelecer *verdades* sobre o sujeito e sua sexualidade, seu corpo e seus prazeres:

Os cientistas fizeram mais que oferecer dados neutros aos ideólogos. Eles emprestaram seu prestígio ao empreendimento, descobrindo ou comprovando os aspectos da diferença sexual que haviam sido ignorados. Além disso, a política do gênero afetou muito claramente, não só a interpretação dos dados clínicos e de laboratório, como também sua produção. (LAQUEUR, 2001, p.192/193).

Os discursos sempre em expansão fazem parte do complexo controle sobre os sujeitos, não feito por meio da negação ou da proibição, mas utilizando a produção de conhecimento, detalhes e *verdades* sobre o corpo, o sexo, a sexualidade. (FOUCAULT, 2003).

Os mecanismos específicos de saber e poder centrados no sexo produziram discursos normativos sobre a sexualidade das mulheres, das crianças, dos casais e demarcaram o campo das perversões sexuais, entre elas a homossexualidade. “Foi por volta de 1870 que os psiquiatras começaram a constituí-la como objeto de análise médica: ponto de partida, certamente, de toda uma série de intervenções e de controles novos.” (Foucault, 2000, p. 233).

Judith Butler (2003) afirma que não existe um sexo verdadeiro.

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino.” (idem, p. 24/25)

Mesmo considerando que os significados culturais (gênero) são assumidos por um corpo sexuado, não há a garantia que a construção social de *homens* aconteça apenas em corpos masculinos, ou que *mulheres* interpretem apenas corpos femininos.

1.2.1 – Homossexualidade e homofobia

Foucault explica como o dispositivo de sexualidade¹⁹ produziu uma noção de sexo e ordenou funções, prazeres e discursos que eram heterogêneos.

O dispositivo, na sua concepção, agrega uma rede de saberes-poderes diversos, composto de instituições como a medicina, pedagogia, psicologia, que operam a produção deste objeto chamado sexualidade. Foucault (2000) ressalta que o estudo da genealogia da sexualidade, por meio de instituições específicas,

¹⁹ “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos”.

Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa da população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe aí um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco, tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose. (Foucault, 2000, p.244).

significa identificar, em práticas como a da confissão, do relatório médico, da direção da consciência, etc., o instante em que se estabeleceu a jurisdição das relações sexuais, definindo o permitido e o proibido, o regime de verdade, o aprisionamento do objeto sexualidade.

A vida deixa de ser algo inacessível, com o reflexo do biológico no político, passando, em parte, ao controle do saber e intervenção do poder, fazendo do poder-saber um agente de transformação da vida humana. O surgimento de uma sociedade normalizadora é consequência do desenvolvimento do biopoder (poder centrado na vida). (Foucault, 2003).

Houve perseguição às sexualidades consideradas periféricas, tornando-se o homossexual do século XIX um personagem, uma espécie da qual nada escapa à sua sexualidade. Os homossexuais passam a ser objeto de análise médica e de novas formas de intervenção e controle, internamento em asilos e tratamentos visando a sua cura – uma vez que antes eram tidos como libertinos ou delinquentes. (Foucault, 2003).

A sexualidade e as suas práticas consideradas periféricas, como a homossexualidade, revelam as estruturas de poder, muitas vezes ocultas, que as interditaram, regularam, tornaram invisíveis. Assim como a negação do feminino, a homofobia viria a marcar uma espécie de vigilância dos limites do poder frente ao dispositivo da sexualidade. (Foucault, 2003).

A luta contra a homofobia exige uma ação pedagógica com o objetivo de mudar a imagem binária de uma heterossexualidade “natural” e uma homossexualidade considerada disfunção afetiva e moral.

A homossexualidade deve ser entendida como uma forma de sexualidade legítima como a heterossexualidade e deve acontecer independente “[...] de tratar-se de uma escolha sexual ou de uma questão de característica estrutural do desejo erótico por pessoas do mesmo sexo, [...]” (Borillo, 2010, p.14).

A homofobia só faz sentido considerando que existe uma ordem sexual a partir da qual as relações sociais entre os sexos e as sexualidades são determinadas. A homofobia é consequência da hierarquização das sexualidades que

confere um *status* superior à heterossexualidade, situando-a como natural, evidente. (BORILLO, 2010).

Ela é um dispositivo regulatório da sexualidade que visa à manutenção da heteronormatividade. Pode ser entendida como o medo, a aversão, o descrédito e o ódio a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, de modo a desvalorizar essas pessoas por não *performarem* seus gêneros (BUTLER, 2003) em correspondência com aquilo que é social e culturalmente atribuído para seus corpos biológicos.

Para Butler (2003), a homofobia busca uniformizar as identidades de gênero e garantir hierarquias de privilégios por meio da heterossexualidade compulsória, na qual as relações devem seguir as normas do sistema sexo/gênero/desejo/práticas sexuais.

Os sujeitos, mulheres e homens, que não se enquadram no modelo heteronormativo sofrem os efeitos da homofobia. Ela acontece por meio de diversas formas de violência, tanto físicas quanto psicológicas, piadas, humilhações, impedimento de acesso a algum estabelecimento, problemas na escola, no trabalho e em casa.

A homofobia se embasa no sexismo, no domínio de um sexo sobre o outro, pautado no binarismo, na dicotomia homem/mulher e masculino/feminino e na rígida fronteira entre os sexos e os gêneros, com o objetivo de manter a ordem heterossexista.

1.3 - Formação de professores/as

Em geral, diferentes países, em documentos oficiais e em todos os discursos reconhecem que a formação continuada de professores é importante para que sejam realizadas as reformas na educação (IMBERNÓN, 2009). A partir da década de 1980, intensificou-se a discussão sobre uma formação que privilegiasse o/a professor/a pesquisador/a, a ação-reflexão, com conteúdos voltados para a realidade escolar contextualizada, entre outros pontos. Contudo, apesar das muitas

formações continuadas serem oferecidas aos/às profissionais da educação – programas nacionais de formação -, poucas mudanças têm ocorrido:

Talvez seja porque ainda dominem políticas e formadores que praticam com afincos e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem distante dos problemas práticos reais, com base num professor médio que não existe. (IMBERNÓN, 2009, p.34/35).

É interessante observar que as mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos têm abalado a docência, por ser uma profissão fundamentada na inculcação de valores, socialização dos/as estudantes aos costumes sociais e à transmissão de conhecimentos considerados relevantes. Podem-se destacar algumas dessas mudanças: evolução da sociedade em suas estruturas (materiais, institucionais, organização de convivência); grande mudança nos meios de comunicação e de toda tecnologia subjacente; educação deixa de ser patrimônio exclusivo da escola e de professores/as, ampliando para novos modelos e práticas; professores/as compartilham a transmissão de conhecimentos com meios de comunicação variados (televisão, redes informáticas, educação não formal); sociedade multicultural e multilíngue (diálogo entre culturas, convivência com a diversidade); etc. (IMBERNÓN, 2009). Essas mudanças podem orientar novas formas de pensar políticas educacionais e, entre elas, a formação dos profissionais de educação.

Embora essas mudanças indiquem novas tendências na formação de professores/as, uma vez que já estão em textos, nas discussões acadêmicas e no vocabulário pedagógico, ainda existe distanciamento das políticas e de formação com a prática, efetivamente.

A formação permanente deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos/as docentes. Isso é possível vinculando a formação continuada a um projeto de trabalho da escola, desta forma os/as docentes estariam envolvidos em uma formação voltada para o próprio trabalho pedagógico, realizando reflexões e debates contextualizados.

Nóvoa (1991) afirma que a formação continuada deve estar articulada com a prática profissional dos/as professores/as, tornando as escolas lugares de

referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos teóricos.

Este tipo de formação coloca o/a profissional em um papel ativo e,

[...] participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões (IMBERNÓN, 2009, p.54).

Dois pontos não são descartados nesta proposta: o primeiro deles é que a formação coletiva realizada a partir de um projeto da escola não impede a participação de apoio externo que possa colaborar nessa formação; o segundo, é a troca de experiência entre pares, interna e externamente, ou seja, não há isolamento da escola.

A formação não significa apenas aprender mais sobre determinados temas, ela pode ser um momento de reflexão sobre hierarquias, sexismo, proletarização, individualismo etc., voltada para o combate de determinadas práticas sociais como exclusão, homofobia, racismo, segregação etc., criando projetos de intervenção social.

E quando pensamos na formação de profissionais para lidar com as questões de gênero e sexualidade? A formação inicial pouco apresenta essa possibilidade, e quando isso acontece, ainda há que se pensar em quais concepções estão pautadas as políticas, os currículos, os processos e tempos do ensino e da aprendizagem.

O sistema escolar e as universidades ainda trazem concepções generalistas e únicas de ser humano, de ciência, de conhecimento, de formação, de docência:

Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos. (ARROYO, 2008, p.17).

Uma dificuldade encontrada nos cursos de formação docente que discutem temas da diversidade é que estes são tratados como problemas externos, e não fazem a discussão de que o sistema de ensino como um todo não é neutro com relação às próprias representações sobre a diversidade. Desde a educação infantil até a universidade existe uma lógica de padrão único, que mede, classifica e hierarquiza os sujeitos. Essa é uma forma de produzir, reproduzir e manter discriminações relacionadas à raça/etnia, geração, gênero, sexualidades etc. É importante que se questione e entenda os valores que estruturam o sistema escolar, a condição docente e a relação pedagógica.

Essas são questões que os cursos de formação e diversidade não podem ignorar,

[...] os cursos poderão explicitar como o modo único de ensinar e o protótipo único de aluno, os percursos únicos, os currículos únicos, as classificações a partir desses mecanismos únicos terminaram fazendo parte dos processos de produção das diferenças em desigualdades. (Idem, p.24).

Voltando a discussão mais especificamente para as relações de gênero e de sexualidades, acreditamos que um curso nesta área precisa sensibilizar as pessoas envolvidas com relação aos temas, abrindo espaços que tragam reflexões e discussões a partir de teoria, história e questões práticas. Dessa forma é possível reconhecer preconceitos, discriminações e estereótipos que estão presentes na visão de cada um e nas instituições das quais participam.

ROHDEN (2009), refletindo sobre a experiência de um curso sobre as temáticas de gênero, diversidade sexual e relações étnico-raciais destaca dois pontos que considera desafios em uma formação com estes temas. Um deles é sobre a dificuldade dos/as profissionais em respeitar a fronteira entre o público e o privado:

Sem dúvida precisamos explorar melhor a dificuldade percebida entre o respeito às convicções pessoais e o papel do/a educador/a público para promover a formação integral de um sujeito que seja capaz de romper com os ciclos de desigualdade. (ROHDEN, 2009, p.173).

Este fato ocorre porque muitas vezes deixa-se de lado o debate teórico e parte-se para a defesa de posições pessoais, de convicções de ordem privada. Outro ponto destacado está relacionado à dificuldade de aceitação da diversidade e de um pensamento transformador: “Nesse aspecto não é desprezível o fato de tanto gênero, quanto sexualidade e raça/etnia, tal como aparecem na nossa sociedade, terem sido concebidos historicamente sob o prisma das diferenças biológicas” (Idem, p. 174). Essa questão reafirma um fundamentalismo que apresenta bases naturais para as desigualdades sociais. Aparece aqui a importância de realizar as reflexões considerando a natureza histórica e política que levam à construção desse raciocínio.

Capítulo II

GÊNERO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

As instituições na sociedade contemporânea, além da família, da escola e da igreja, como, mídia em geral, grupo de amigos(as), justiça, partidos políticos possuem caráter educativo. Nessas instituições, o sujeito recebe informações de como deve se comportar e qual o seu lugar social. Por isso, o conceito gênero abarca as instituições sociais generificadas, porque com seus símbolos, normas, leis consideradas padrão, elas expressam, produzem, mantêm e ressignificam o feminino e o masculino na sociedade. Essas elaborações levam à compreensão de que as características arroladas como naturalmente femininas ou masculinas foram repetidas, reinventadas, recontadas durante anos, sendo construídas e reconstruídas socialmente e sustentadas por relações de poder.

Nas escolas, as relações de gênero também ganham pouca relevância entre educadores e educadoras, assim como no conteúdo dos cursos de formação docente. Ainda temos os olhos pouco treinados para ver as dimensões de gênero no dia-a-dia escolar, talvez pela dificuldade de trazer para o centro das reflexões não apenas as desigualdades entre os sexos, mas também os significados de gênero subjacentes a essas desigualdades e pouco contemplados pelas políticas públicas que ordenam o sistema educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 79).

Apesar do crescimento da participação das mulheres em diferentes setores da sociedade brasileira – aumento da escolarização feminina, maior participação econômica, melhor enfoque nas condições de saúde, dentre outros – ainda existem muitos desafios a serem enfrentados no que diz respeito às questões de gênero. Os avanços, quando analisados, demonstram que sozinhos não podem modificar a hierarquia e a discriminação nas relações sociais entre homens e mulheres:

O Estado Brasileiro, portanto, quando incorpora a agenda de gênero expressa nos documentos internacionais de educação, silencia os conflitos e as desigualdades internas ao próprio sistema educacional. Ao traduzir a educação em índices de universalização e indicadores

de qualidade, o Estado termina neutralizando um campo marcado por e definidor de tensões e desigualdades. (MADSEN, 2008, p.24).

Na área educacional, é possível constatar que houve aumento do número de mulheres que ingressaram e permaneceram na escola, elevando também o número de mulheres no ensino superior.

Em 1999, 40 a 50% dos homens e das mulheres tinham menos de 4 anos de estudo, enquanto 20 a 30% apresentavam mais de 9 anos de escolaridade (nível médio ou superior). Em 2007, há um aumento expressivo no nível de escolaridade da população, principalmente das mulheres, 39% passaram a ter 9 anos de estudos, enquanto os homens, 35%²⁰. As mulheres aparecem como maioria no ensino médio e superior, elas representam mais de 50% do total nos dois níveis. Já em 2009, os dados mostram que as mulheres frequentam mais a escola em todos os grupos analisados pelo IBGE, exceto entre as crianças de 4 ou 5 anos (73,3% dos matriculados em escolas são meninos e 72,3% meninas). Entre as mulheres, 16,4% possuem entre oito e dez anos de escolaridade e 34,9%, mais de onze anos. Entre os 18 e 24 anos de idade, está a maior diferença. Enquanto 32% das mulheres brasileiras nessa faixa etária estudam, entre os homens, a porcentagem cai para 28,9%. A contradição está entre a população analfabeta, no qual as mulheres também são mais numerosas. Dos 14,5 milhões de analfabetos com mais de 10 anos de idade, 7.411.000 são mulheres.²¹ Em 2011, a população de 10 anos ou mais tinha em média 7,3 anos de estudos. As mulheres eram mais escolarizadas que os homens, com média de 7,5 anos de estudo, enquanto eles tinham 7,1 anos de estudo²².

Os dados de 2008 confirmam o crescimento de mulheres escolarizadas. Na educação profissional, as mulheres representam 51,89%. É importante perceber que, ao analisar os dados detalhadamente, as mulheres continuam mais presentes em determinados espaços no mercado de trabalho, que sinalizam a reprodução de

²⁰ Para maiores detalhes, cf. [Mulheres brasileiras, educação e trabalho: www.fcc.org.br/bdmulheres/download/EducacaoEtrabalho2007-1.pdf](http://www.fcc.org.br/bdmulheres/download/EducacaoEtrabalho2007-1.pdf).

²¹ PNAD 2009 (IBGE)

²² Para Maiores detalhes, cf. http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2009/indic_sociais2009.pdf

guetos. No ensino profissional há a concentração de mulheres em cursos como: desenvolvimento social e lazer, saúde e turismo e hospitalidade. No ensino superior, as carreiras que possuem maioria de mulheres, estão nas áreas de educação e saúde, enquanto os homens concentram-se em outras áreas como, por exemplo, as engenharias.

Pesquisas demonstram que quanto maior a escolaridade maior o espaço no mercado de trabalho, tanto para mulheres como para homens (BRUSCHINI, 1998). Contudo, é exigido da mulher maiores níveis de escolaridade que dos homens, no mercado formal²³. Apesar das mulheres possuírem formação escolar maior que os homens, esse fato não tem se transformado em ganhos salariais iguais, os dados demonstram que homens e mulheres com igual escolaridade obtêm rendimentos diferentes.

Mesmo aquelas mulheres que conseguem ascender na estrutura hierárquica das empresas, assumindo posições de maior responsabilidade e de maiores ganhos estão sujeitas a ganhar menos que seus colegas, o que vem confirmar que as relações de gênero perpassam todo mercado de trabalho, determinando posições desiguais entre os sexos e hierarquicamente inferiores para as trabalhadoras. (Bruschini, 1998, p. 60).

Apesar do aumento do número de mulheres na educação formal, não se pode negligenciar o diagnóstico e as análises das políticas de gênero, pois serão revelados aspectos e marcas culturais na educação.

Em 2011, foi elaborado o *Informe Brasil Gênero e Educação*²⁴ que confirma alguns dados apresentados acima e aponta problemáticas de gênero na educação brasileira que se relacionam a seis grandes desafios relacionados entre si:

²³ Enquanto 44% dos homens, em 2007, ocupavam postos de trabalho que exigiam nível instrução médio e superior, 63% das mulheres ocupavam postos com a mesma exigência.

²⁴ O Informe Brasil – Gênero e Educação integra Informe Regional desenvolvido em todos os países latino americanos que compõem a Campanha Educação Não Sexista e Anti Discriminatória. O documento será lançado em 2012, foi produzido no marco da Campanha pela organização Ação Educativa, com colaboração da organização Ecos - Comunicação e Sexualidade, do CNRVV – Centro de Referência às Vítimas de Violência do Instituto Sedes Sapientiae/SP e da Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação da Plataforma DHESCA Brasil. (CARREIRA, 2011).

- ✓ **as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras:** o avanço nos indicadores de acesso e desempenho é marcado pelas desigualdades entre mulheres de acordo com a renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano), com destaque para a situação das mulheres negras e indígenas;
- ✓ **a situação de pior desempenho e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos brasileiros,** em especial, dos meninos negros;
- ✓ **a manutenção de uma educação sexista, homofóbica/lesbofóbica, racista e discriminatória** no ambiente escolar;
- ✓ **a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”,** com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social;
- ✓ **a baixa valorização das profissionais de educação básica,** que representam quase 90% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho;
- ✓ **o acesso desigual à educação infantil de qualidade.** (CARREIRA, 2011).

É possível perceber, com os dados expostos, que a hierarquia entre homens e mulheres ainda está presente na sociedade atual, mesmo que se considere avanços sociais conquistados pelas mulheres e por outras chamadas minorias, como negros/as e homossexuais. Para que essa hierarquia seja percebida e que esse ciclo seja interrompido socialmente, faz-se necessário que políticas públicas sejam efetivamente implementadas em diferentes áreas. Consideramos que a educação é uma das áreas que pode fazer diferença para que as hierarquias sociais existentes sejam desveladas e interrompidas.

2.1 – Estudos de Gênero e Educação: breve estado da arte

Com relação à pesquisa em gênero e sexualidades no Brasil, inicialmente, houve concentração na Sociologia, Psicologia e Literatura. Na Educação, as pesquisas nessas temáticas ganham destaque a partir da década de 1990 (cf. CARVALHO *ET AL*, 2009).

Levantamentos realizados²⁵ indicam que existe aumento dos estudos de gênero e sexualidade na área da educação, nacional e internacionalmente, contudo

²⁵ Cf.: BRUSCHINI; AMADO, 1988; ROSEMBERG; AMADO, 1992; GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 1998; VIANNA, 2001; ROSEMBERG, 2001.

isso “não se visibiliza do mesmo modo nos currículos formais de graduação e pós-graduação em educação do País” (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004). Também é possível afirmar que as pesquisas que envolvem gênero e sexualidade possuem características que se repetem: predominância de autoras mulheres; maioria das produções nas regiões Sudeste e Sul; maioria dos trabalhos com o descritor *mulher*, poucos trabalhos com descritor *relações de gênero* ou *gênero e homem*. Indicam, ainda, que há uma dispersão com relação às temáticas dos trabalhos, faltam pesquisas mais voltadas para a agenda educativa; existem poucos artigos sobre educação nas revistas feministas, bem como poucos artigos sobre gênero nas revistas educacionais²⁶.

É fato que ainda não dispensamos suficiente atenção sobre a problemática da produção das diferenças e desigualdades de gênero na formação inicial (cursos de Formação de Professores/as e de Pedagogia) e continuada, nos projetos político-pedagógicos (PPPs), no currículo e na prática pedagógica das nossas escolas. Ainda são mínimos e pontuais os esforços tanto de pesquisa educacional sobre a construção (re-produção) das relações de gênero no cotidiano escolar, articuladas ou não com outros enfoques das diferenças e desigualdades sociais/culturais, quanto de projetos de intervenção pedagógica visando promover equidade de gênero, educação não-sexista e não-homofóbica. (CARVALHO, 2008).

Carvalho (2011) apresentou na 34ª Reunião da Anped, no GT 14 – Sociologia da Educação, um levantamento sobre a produção discente no Brasil, no período entre 1993 e 2007, relativo às diferenças de desempenho escolar entre os sexos. Entre outras considerações, sobre os 71 trabalhos (teses e dissertações) localizados, a autora diz que as pesquisas:

Demonstram sobejamente que a escola não é neutra, mesmo quando as autoras não enfatizam esse aspecto: as descrições mostram que as formas de avaliação, as expectativas e os olhares das professoras são intensamente marcados por uma visão bipolar de gênero. Isto é, que os processos de generificação das crianças são também vividos nas escolas, frente às regras escritas e também implícitas, aos adultos, e igualmente frente aos pares e culturas infantis (CARVALHO, 2011, p. 13).

²⁶ Revistas de educação que já lançaram dossiê sobre as temáticas: educação, gênero e sexualidade: Educação e Sociedade (2006); Educação em revista (2007); Pro-Posições (2008); Educar em revista (2009). A Revista Estudos Feministas lançou dois dossiês (2001, 2011).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, que tem por finalidade o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil, em sua 27ª reunião anual, em 2004, criou o Grupo de Trabalho - GT 23: Gênero, Sexualidade e Educação. De acordo com pesquisas realizadas sobre trabalhos apresentados no período entre 2000-2006²⁷, encontra-se que até então, os trabalhos relativos às temáticas eram distribuídos em diferentes GTs, com maior concentração no GT 2 – História da Educação, trazendo a discussão sobre feminilização do magistério ou história de mulheres educadoras.

Entre os anos de 2000 a 2003, 23ª a 26ª Reuniões da ANPEd, foram apresentados um total de 1518 trabalhos, no geral. Dentre estes, apenas 62 versavam sobre gênero e/ou sexualidade. Com a criação do GT 23, os trabalhos apresentados sobre gênero e sexualidade tiveram um aumento significativo, sem considerar trabalhos ainda apresentados em outros GTs sobre os temas. No período de 2004 a 2013, o total de trabalhos apresentados somente nesse GT 23 chegou a 139, versando sobre temáticas variadas, com poucas relacionando gênero e sexualidade com formação dos/as profissionais de educação.

2.2 - Gênero nas Políticas Públicas

A inclusão da questão de gênero nas políticas públicas fez parte do processo de democratização brasileiro, que trouxe a inclusão de novos sujeitos para o cenário político, bem como a incorporação de novos temas na agenda política. As mulheres foram participantes ativas dos movimentos sociais que lutaram pela redemocratização do Brasil. Elas estavam integradas, inicialmente, na mobilização por lutas mais amplas (salários, infraestrutura urbana, serviços coletivos, entre outros). Ao mesmo tempo, temas específicos à condição da mulher passaram a ser discutidos e colocados em pauta (direito a creche, saúde da família, contracepção, violência contra a mulher).

²⁷ Cf.: FERREIRA, NUNES (2010); CONCEIÇÃO, *et al.*(2009)

Houve uma convergência entre os movimentos sociais de mulheres e o movimento feminista, que tinha como objetivo superar a desigualdade nas relações entre homens e mulheres na sociedade. A união desses movimentos contribuiu para a inclusão de gênero nas políticas públicas.

Além disso, como o Brasil é signatário de inúmeras declarações internacionais, como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), da *Declaração e do Programa de Ação da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas* (Durban/2001) da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher – CEDAW (1979), entre outras, aos poucos, foram implementadas diferentes ações de políticas públicas voltadas para as questões da diversidade. Farah (2004) destaca que as conferências mundiais de Viena (1993) e de Beijing (1995)²⁸, constituíram um marco importante com relação aos compromissos assumidos pelos países sobre a questão específica de gênero.

Na década de 1980, foram implantadas as primeiras políticas públicas com recorte de gênero: 1983 - Conselho Estadual da Condição Feminina, em São Paulo; 1985 - primeira Delegacia de Polícia de Defesa da Mulher, em São Paulo; 1985 – Conselho Nacional dos Direitos da Mulher - CNDM, órgão do Ministério da Justiça (FARAH, 2004).

A Constituição da República Federativa do Brasil, CF/88 – promulgada em 05 de outubro de 1988, apresentou em seu texto avanços com relação a direitos individuais e sociais, resultado do processo de democratização do país e das pressões dos movimentos sociais. Durante a constituinte de 1988, foram feitas propostas e campanhas, que resultaram em 80% de aprovação das reivindicações.

A presença de feministas, em movimentos sociais autônomos, ocupando cargos estaduais e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, teve papel decisivo para que as reivindicações das mulheres fossem contempladas na CF/88, entre outras coisas, a redução das desigualdades entre os sexos.

²⁸ Conferência Mundial de Direitos Humanos, realizada em Viena em junho de 1993 e IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim – ou Beijing, na transliteração oficial chinesa – em setembro de 1995.

Entende-se como uma das conquistas na CF/88 os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal, que passaram a ser exercidos igualmente tanto pelo homem quanto pela mulher. Isto do ponto de vista da legislação acabou com a posição de superioridade antes atribuída ao homem; e ainda, o reconhecimento do dever do Estado em garantir cuidado e assistência extrafamiliares, por meio de creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos.

Se percebermos que existem avanços relacionados à questão legal, precisamos, na prática, fazer com que as discriminações e desigualdades sejam pelo menos diminuídas. Existe uma distância entre as políticas públicas formalizadas e sua implantação/implementação. Algumas áreas da sociedade avançaram na implantação de suas políticas, como a saúde e a violência contra as mulheres. Contudo, na educação, isso avança lentamente.

Os documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, trazem a concepção de que é necessário investir na educação das pessoas, pois apenas normas e leis não garantem, por si só, que os direitos sejam efetivados. Há a necessidade de ações na área da educação formal e informal para que a sociedade seja educada para respeitar e valorizar a diversidade, o combate à discriminação. Ao mesmo tempo, há a necessidade de políticas públicas que visem a ampliação do acesso, permanência e qualidade para os grupos historicamente discriminados, como mulheres, negros, homossexuais, entre outros.

2.2.1 – Gênero e sexualidade nos documentos normativos

Na área educacional, após a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN que constituíram-se uma referência nacional para a estrutura curricular dos ensinos fundamental (1997) e médio (2001) do sistema educacional brasileiro, bem como os Referenciais Curriculares da Educação Infantil - RECNEI (1998). Estes documentos são referência para definição do currículo do país, e apresentam em uma parte de seu conteúdo discussões relacionadas às relações de gênero e sexualidade, que não se

enraizaram na cultura dos sistemas de ensino, “quer por falta de respaldo em políticas educacionais específicas, quer por suas insuficiências em relação a essas temáticas”. (HENRIQUES, 2007, p. 182).

Mesmo constando nos documentos normativos, pesquisas indicam que os/as profissionais de educação não se sentem confortáveis para abordar estes temas em sala de aula – por falta de formação nesses temas, por acharem que essa responsabilidade é da família ou por sentirem-se expostos/as. Tendem ainda a ignorar as situações que ocorrem na escola e na sala de aula que poderiam levar a uma discussão sobre o tema. (cf. PAZ, 2008; GRÖSZ, 2008; MADUREIRA, 2007; entre outros).

Os PCNs receberam críticas de especialistas da área, por trazer concepções naturalizantes, biológicas e normalizadoras sobre sexualidade. Apesar de ser o primeiro documento oficial do MEC a associar a sexualidade à ideia de prazer, não houve discussão adequada sobre a homossexualidade/lesbiandade e não houve menção sobre as transgeneridades. Outro aspecto criticado está relacionado à noção de *orientação sexual* utilizada no documento, além da falta de aprofundamento do debate de forma crítica e plural sobre as doenças sexualmente transmissíveis, da AIDS e da gravidez adolescente, que apresenta o discurso da responsabilização dos sujeitos, além de apresentar grande associação entre sexualidade e saúde. (cf. ALTMANN, 2001; VIANNA, UNBEHAUM, 2004).

2.2.2 – Gênero e sexualidade nos Programas Federais voltados para escola

No âmbito federal, vale destacar que desde 1995, os Ministérios da Saúde e da Educação organizam ações para que os temas relacionados à saúde sexual e à saúde reprodutiva fossem trabalhados nas escolas. O objetivo do *Projeto Escolas* (1995) era dar apoio aos projetos e ações que já existiam nos estados brasileiros. O programa “*Salto para o Futuro*” expandiu as estratégias para os demais estados brasileiros, nos anos 1999 e 2000 (BRASIL, 2006).

2.2.2.1 - O Projeto Saúde e Prevenção na Escola

Em agosto de 2003 houve o lançamento oficial do Projeto Saúde e Prevenção na Escola – SPE. No ano de 2005, o projeto passou por uma reformulação e foram criadas novas estratégias²⁹. No Ministério da Educação, o projeto é coordenado pela Secretaria de Educação Básica e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, no Ministério da Saúde, a coordenação é do Programa Nacional de DST e AIDS, Área Técnica da Saúde do Adolescente e do Jovem e Departamento de Atenção Básica. O projeto também conta com a parceria de agências da ONU (UNESCO, UNICEF e UNFPA)³⁰, que participam dessa articulação. Essas instituições constituem o Grupo Gestor Federal - GGF que tem a função de elaborar diretrizes, definir estratégias, avaliar e monitorar o projeto. Organizações da sociedade civil também atuam como colaboradoras do projeto.

Dentre os principais objetivos do projeto Saúde e Prevenção na Escola - SPE podem ser citados: realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens articulando os setores de saúde e de educação; fomentar a participação de jovens nos espaços de formulação e execução de políticas públicas de prevenção das DST/Aids e do uso nocivo de drogas; contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e os índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos; apoiar as diferentes iniciativas que trabalham com promoção da saúde e prevenção nas escolas; e instituir a cultura da prevenção nas escolas e entorno. (BRASIL, 2006).

Uma crítica feita a esse projeto é que a sexualidade, mais uma vez aparece vinculada à dimensão da saúde e da prevenção de doenças, violências e gravidez, focando a discussão sobre a saúde e, especialmente na prevenção das DST/AIDS.

²⁹ Entre as estratégias: o monitoramento das escolas com a inclusão de um questionário específico no Censo Escolar; a incorporação de diretrizes para que as ações possam atingir alunos a partir das primeiras séries do ensino fundamental; o apoio a estados e municípios com a constituição de 22 grupos gestores intersetoriais nas 27 UF; a realização de oficinas macrorregionais; o apoio a eventos regionais e a produção, impressão e distribuição de materiais educativos.

³⁰ ONU – Organização das Nações Unidas; UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura; UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância; UNFPA - Fundo de População das Nações Unidas.

No ano de 2007, foi instituído pelo decreto nº 6.286/2007 o Programa Saúde na Escola - PSE³¹ com finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. Esse Programa envolve os Ministérios da Educação e da Saúde e tem como um de seus objetivos promoverem a saúde e a cultura da paz, bem como fortalecer a relação entre as redes públicas de saúde e de educação. Uma das ações do programa é o Projeto Saúde e Prevenção na Escola - SPE.

2.2.2.2 - Ações desenvolvidas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres

Em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres - SPM que, nos dois Planos Nacionais de Políticas para Mulheres – PNPM traçou eixos considerados mais importantes e urgentes para garantir uma vida mais digna para mulheres. No primeiro PNPM, um desses eixos foi: *Educação Inclusiva e não sexista*; e, no segundo, houve uma ampliação: *Educação inclusiva, não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica*. Neste segundo PNPM, a questão relacionada à educação aparece claramente nos objetivos gerais e específicos.³² Entre as prioridades, encontram-se: Promover a formação inicial e continuada de gestores/as e profissionais da educação para a equidade de gênero, raça/etnia e o reconhecimento das diversidades. E, nas Metas, está a formação de profissionais de educação: Formar 120 mil profissionais da educação básica nas temáticas de

³¹ Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14578%3Aprograma-saude-nas-escolas&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=817

³² Nos Objetivos gerais: I. Contribuir para a redução da desigualdade de gênero e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, por orientação sexual e identidade de gênero, por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino; II. Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária; Nos objetivos específicos: III. Eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios e promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica; IV. Promover a formação de gestores/as e servidores/as federais de gestão direta/sociedades de economia mista e autarquias, profissionais da educação e estudantes dos sistemas de ensino público de todos os níveis nos temas da equidade de gênero e valorização das diversidades.

gênero, relações étnico-raciais e orientação sexual, em processos executados ou apoiados pelo Governo Federal.

Em 2006, a SPM em parceria com o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o *British Council* e o Centro Latino-americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ)³³ desenvolveu o projeto piloto do curso Gênero e diversidade na escola - GDE, oferecendo 1.200 vagas, em seis municípios de diferentes regiões do país³⁴. A partir de 2008, o curso passou a ser ofertado pela Rede de Educação para Diversidade, mantendo a articulação com a SPM e a SEPPIR.

Em nível nacional o curso GDE ofereceu mais de treze mil vagas, em 2008/2009, como extensão, na modalidade a distância em diferentes Estados. Em 2009/2010, foram mais de dez mil vagas, entre extensão e especialização, envolvendo aproximadamente 40 instituições de ensino superior.

Na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres³⁵, realizada entre 12 a 15/12/2011, em suas resoluções, está o posicionamento favorável à manutenção, consolidação e institucionalização do II PNPM (2007), em todos os níveis de governo - federal, estaduais, distrital e municipais e, na área da educação, são reafirmadas as questões relacionadas à formação inicial e continuada de profissionais da educação e inclusão nos currículos, em todos os níveis e modalidades de ensino, garantindo uma educação inclusiva, não-sexista, não-racista, não lesbofóbica e não transfóbica, incorporando instrumentos legais e garantindo a elaboração de materiais didático-pedagógicos que incorporem essas perspectivas.

Outro ponto destacado nas resoluções da conferência, voltado para educação, é assegurar o uso do nome social às travestis, transexuais e transgêneros (Itens 59 a 72). Atualmente alguns estados, municípios e o Distrito Federal³⁶ implementaram a inclusão do nome social nos registros escolares.

³³ Cf.: <http://www.e-clam.org/gde2006.php>. Acesso em 03/02/2012.

³⁴ Porto Velho, da região Norte, Salvador, da região Nordeste, Niterói e Nova Iguaçu, da região Sudeste, Dourados, da região Centro Oeste e Maringá, da região Sul. Para maiores detalhes cf. GRÖSZ, 2008.

³⁵ Cf.: <http://www.sepm.gov.br/destaques/documentos/resolucoes-da-3a-cnpm>

³⁶ Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Belo Horizonte.

2.2.2.3 – Outras ações

A Secretaria Especial de Direitos Humanos lançou O Programa Brasil sem Homofobia³⁷ (2004), a partir de uma série de discussões entre o Governo Federal e a sociedade civil organizada (Organizações Não-Governamentais, entre outras), com o objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT), a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação.

O foco do programa no âmbito escolar é colaborar para a modificação do comportamento de profissionais da educação (professores/as, gestores/as, técnicos/as) envolvidos/as no trabalho escolar, em função da diversidade encontrada na sociedade e, especialmente, na escola. O curso Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola, ofertado para profissionais da educação no Distrito Federal, foi uma das ações desse programa.

No Distrito Federal, foi aprovada a Resolução Normativa nº 1/2012³⁸, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que reformula e atualiza as normas para o sistema de ensino. O documento incluiu um inciso no artigo 19 que assegura como conteúdo obrigatório, nos ensinos fundamental e médio, os direitos da mulher e todas as questões sobre gênero. E em 2013, foi aprovada a Recomendação nº 2/2013, elaborada pela Secretaria de Estado da Mulher (SEM-DF) e o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que dispõe sobre o artigo 19, inciso VI, da Resolução nº 1/2012-CEDF que estabelece, como conteúdo dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica (nos ensinos fundamental e médio), os direitos da mulher e outros assuntos com o recorte de gênero.

Desde julho de 2010 está tramitando um Projeto de Lei nº 7.627/2010 na Câmara Federal, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.396/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática de gênero e suas relações intra e interpessoais. A Comissão de Educação aprovou o

³⁷Cf.: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgaos-essenciais/secretaria-de-direitos-humanos/brasil-sem-homofobia-programa-de-combate-a-violencia-e-a-discriminacao-contralgbt-e-de-promocao-da-cidadania-homossexual/view>

³⁸ <http://www.mulher.df.gov.br/centro-de-documentacao/293-resolucoes-e-recomendacoes-.html>

PL em 16/10/2013 e encaminhou para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CJCC). O prazo para emendas ao projeto foi encerrado em 11/02/2014.

2.2.2.4 - A Rede de Educação para a Diversidade

No Ministério da Educação foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade³⁹ (SECAD), em julho de 2004, reunindo temas que antes estavam distribuídos em outras secretarias, como: alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e direitos humanos, diversidade étnico-racial, gênero e diversidade sexual.

Em 2008, a SECAD, em parceria com outros órgãos do MEC - Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Pessoal do Ensino Superior (Capes), instituiu a Rede de Educação para a Diversidade - Rede, que passou a ter a responsabilidade sobre a formação a distância para as temáticas da diversidade⁴⁰.

O objetivo da Rede é estabelecer grupo permanente de instituições públicas de educação superiores dedicadas à formação continuada, semipresencial, de profissionais da rede pública da educação básica e à produção de material didático-pedagógico específico.⁴¹

A função do MEC seria coordenar e oferecer suporte técnico e financeiro ao Programa de Formação para Diversidade, implementando cursos por meio do Sistema Universidade Aberta – UAB/Capes, a partir da adesão de instituições públicas de ensino superior e das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e Distrito Federal.

³⁹ Em 2011, houve uma reestruturação do órgão, que passou a chamar-se SECADI (Decreto 7480/2011).

⁴⁰ O termo *diversidade* tem sido discutido por diferentes autores pois ele é, geralmente, utilizado na discussão sobre diferenças sem “um posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes”. (GOMES, 2003, p.70).

⁴¹ Manual da Rede de Educação para a Diversidade. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf> , acesso em 07/novembro/2011.

A Rede de Educação vem, desde 2008, atualizando os editais, no que diz respeito às temáticas de gênero, raça e sexualidade, para a Diversidade, e ofereceu dezesseis cursos, no edital nº 28/2009, dentre eles: Gênero e Diversidade na Escola; Educação para a Diversidade; Educação de Jovens e Adultos na Diversidade; Produção de Material Didático para a Diversidade; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação em Direitos Humanos; Educação e Saúde; Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena; Formação de Professores na temática: “Culturas e História dos Povos Indígenas”.

Os cursos oferecidos possuem uma carga horária total de 90 a 240 horas, podendo ser desenvolvidos como cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. No caso dos cursos de especialização, eles podem ser compostos de um curso básico, de 180 horas, somado a outro curso específico, para compor a carga horária mínima de 360 horas. Sempre oferecidos na modalidade à distância, nos diversos polos da UAB.

No que tange à formação de professores, merece destaque, também, a Rede Educação para a Diversidade, iniciativa que visa à formação de professores da educação básica com vistas ao reconhecimento e valorização das diversas dimensões da diversidade brasileira. A Rede oferece cursos, em parceria com instituições de educação superior, de distintas durações, da extensão à especialização, tratando de temas como os relativos à cultura afro-brasileira e indígena, em cumprimento as leis 10.639/2003 e 11.645/2008; questões de gênero e diversidade nas escolas; educação ambiental; educação para os direitos humanos; educação e ambiente escolar, entre outros.

Ao longo dos anos de 2009 e 2010, foram oferecidas cerca de 40 mil vagas para o atendimento de professores da educação básica em todo o Brasil. Para 2011, a meta é ampliar o atendimento e alcançar pelo menos 50 mil vagas, distribuídas em todo o território nacional. (cf.: SECAD/MEC, Relatório de Gestão, 2011, p.26)⁴².

Em 2011, apenas o curso Gênero e Diversidade na Escola ofereceu quase 5000 vagas em diferentes estados. E, entre 2012 e 2013 os cursos continuaram a

⁴² Cf.: SECAD/MEC/Relatório de gestão do exercício 2010. Fevereiro/2011. portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task

ser oferecidos⁴³, com ofertas ampliadas, contudo os dados ainda não foram compatibilizados pelo MEC/SECADI. Os números indicam iniciativas na formação continuada de professores/as no que diz respeito à educação para a diversidade e enfrentamento das discriminações de gênero, étnico-raciais e de orientação sexual no âmbito das instituições escolares, uma vez que essas temáticas praticamente não são trabalhadas na formação inicial de professores/as e demais profissionais da educação.

Importa, contudo, que as políticas públicas e suas ações tenham acompanhamento e continuidade no que se refere aos programas de formação continuada de professores/as. Um curso de extensão ou especialização, por melhor elaborado e executado que seja, não garante mudança na prática pedagógica dos/as professores/as. Para que isso ocorra, é importante que as referidas ações de formação sobre as temáticas da diversidade sejam ampliadas para gestores/as e demais funcionários/as da escola e que estejam contempladas no Projeto Pedagógico da escola, envolvendo assim toda comunidade escolar. (WELLER; PAZ, 2011).

2.3 - Formação continuada

Em pesquisa que realizamos, no ano de 2002, como objeto de especialização, com título: *Descobrimo o (des)conhecido na escola*, com professores/as do ensino fundamental, de 1ª a 4ª séries, chegamos a algumas considerações, que apontavam que as atividades relacionadas à sexualidade e a gênero nas escolas, quando aconteciam eram pontuais, como palestras e apresentações. Apesar de os professores/as envolvidos/as perceberem que os temas precisavam ser trabalhados na escola, eles/as não elaboravam projetos com esse fim.

⁴³ No Distrito Federal foram oferecidas versões do Curso GDE em 2012/2013 (duas turmas, 300 vagas), 2013/2014 (uma turma, 150 vagas e será ofertada mais uma turma de 150 vagas no segundo semestre).

Importante ressaltar que o Volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, sobre o tema transversal Orientação Sexual, publicado em 1997 e distribuído para as escolas da Rede Pública do Distrito Federal, não tinha sido lido ou consultado pelos/as docentes que participaram da pesquisa. Apesar de haver discussões teóricas sobre a forma como esses temas são abordados no documento, ele possui o mérito de ser um documento oficial do Ministério da Educação abordando a questão de gênero e sexualidade, além das questões étnico-raciais, no mesmo volume, com o nome de Pluralidade Cultural.

Quanto a esse tema, Vianna e Unbehaum (2006) enfatizam que:

Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dos RCNEI e dos PCN na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, particularmente com relação aos temas transversais. **Não há avaliação de mudanças na prática pedagógica** de educadoras(es) e professoras(es) a partir desses documentos. Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de uma política que se propõe a garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente a partir de um currículo nacional. (*grifo nosso*). (VIANNA E UNBEHAUM, 2006, p. 08)

No mestrado, realizamos pesquisa em uma escola de educação infantil, da rede de ensino público do Distrito Federal, com o objetivo de analisar as relações de gênero no trabalho pedagógico da escola. No que tange à formação de professores/as com relação a gênero alguns pontos importantes foram revelados. Um deles é que não existiu, para aquelas professoras, fundamentação sobre as questões de gênero, tanto na formação inicial, como continuada, para que elas pudessem refletir sobre suas ações consideradas *naturais*, com relação a meninas e meninos.

Outra constatação relevante foi que as professoras não percebiam, nem consideravam a influência de suas práticas na construção das identidades de gênero das crianças; e, ainda, tratavam meninas e meninos de maneira diferenciada, com base em comportamentos considerados adequados para cada sexo, seja por sua trajetória pessoal ou profissional, seja por prática adquirida no senso comum.

Em pesquisa de doutorado, realizada por Madureira (2007), também com professores/as da rede pública de ensino do Distrito Federal, as conclusões são muito semelhantes às apresentadas anteriormente, com relação à inexistência de trabalhos/atividades na escola relacionados a gênero e a sexualidade. De acordo com Madureira, estes trabalhos/atividades quando ocorrem são pontuais (palestras, oficinas). A autora destaca a necessidade de formação inicial e continuada (extensão, aperfeiçoamento, especialização) para os/as profissionais de educação nos temas. Revela, ainda, a dificuldade desses/as profissionais em trabalharem com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em que pese todo um conjunto de políticas públicas e ações envolvendo as questões de gênero e diversidade na escola e na sociedade, pesquisas recentes indicam um contexto adverso nas escolas, marcado por preconceitos e discriminações historicamente constituídos como parte de uma realidade, que temos de: reconhecer, conhecer, desvelar e compreender, como condição para sua superação.

Foi realizada pesquisa pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em agosto de 2009. A análise dos resultados desta pesquisa, *Preconceito e Discriminação no Ambiente escolar*, apontou que os seus diferentes sujeitos (diretores, professores, funcionários, alunos e pais/mães) apresentam atitudes, crenças e valores que indicam que o preconceito é uma realidade nas escolas públicas brasileiras nas sete áreas temáticas de discriminação pesquisadas (étnico-racial, de deficiência, de gênero, geracional, socioeconômica, territorial e de identidade de gênero). E ainda, revelou o preconceito dos/as entrevistados/as, como: 99,3% têm algum tipo de preconceito; 96,5% com relação a portadores de necessidades especiais; 94,2% têm preconceito étnico-racial; 93,5% de gênero; 91,0% de geração; 87,5% socioeconômico; 87,3% com relação à orientação sexual; 75,95% têm preconceito territorial.

Outra pesquisa, realizada em 2008, na rede pública de ensino do Distrito Federal, *Revelando Tramas, Descobrimos Segredos: violência e convivência nas escolas*⁴⁴ apresenta um diagnóstico sobre a convivência escolar, a partir da

⁴⁴ O estudo realizado pela rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

percepção de alunos/as, professores/as e equipe de direção. A pesquisa indicou que mais da metade dos/as alunos/as (53,4%) e dos/as professores/as (52,8%) afirma já ter visto discriminação nas escolas. Considerando a questão de gênero, a pesquisa aponta que:

Embora o fazer pedagógico tenha passado por grandes transformações no que se refere à restrição de atividades a um gênero específico, permanecem estereótipos sociais que são com frequência reproduzidos nas escolas. A divisão sexual imprimida a alguns dos trabalhos desenvolvidos no meio escolar tende a adotar um padrão de planejamento e estruturação de dinâmicas a partir de um conjunto de características que seriam próprias majoritariamente de homens ou de mulheres. Os aspectos eleitos variam consideravelmente, indo desde atributos como resistência física e aptidão esportiva. (ABRAMOVAY, 2009, p. 358).

Os resultados das pesquisas apresentadas indicam a necessidade de formação para profissionais de educação, para que possam em primeiro lugar rever suas posições e ações; e, em segundo lugar, intervir de maneira positiva junto aos/as alunos/as diante de situações de preconceito e discriminação. As universidades têm proposto disciplinas sobre os temas da diversidade para compor a formação inicial dos/as profissionais de educação. Contudo, nem sempre essas disciplinas são obrigatórias.

Considerando o período entre 2003-2008, a organização não-governamental ECOS - Comunicação em Sexualidade, fez um levantamento nacional de currículos e ementas do curso de Pedagogia, em universidades públicas e privadas⁴⁵, para saber como o tema Educação em Sexualidade estava sendo tratado dentro da formação de professores e professoras. Em seu relatório, apresentou as seguintes considerações:

- a) Foram encontradas 41 universidades⁴⁶ que, no total, ofereciam 68 cursos relativos à temática da sexualidade;
- b) A maioria dos cursos que abordam de algum modo o tema da sexualidade são de disciplinas optativas, com porcentagem de 42,6% em nível Brasil,

⁴⁵ As Universidades públicas e privadas foram pesquisadas a partir da listagem disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/busca_instituicao.stm).

⁴⁶ Total de 169 universidades públicas e privadas brasileiras (INEP/2006).

demonstrando que há pouco destaque para a temática e que a formação profissional para a temática da sexualidade depende do interesse do/a profissional em formação;

- c) Há uma enorme variedade de formas como a temática da sexualidade pode ser tratada dentro de um curso de formação (Transversalidade, Saúde/Educação, Gênero, Sociologia, História/Psicologia, Saúde/DST, etc);
- d) Apesar de poucas universidades apresentarem disciplinas que abordem o tema da sexualidade, em sua maioria a abordagem tem um enfoque humanista (sociológico, psicológico, histórico, antropológico...) e não pela área da saúde (associado ao modo de contágio, à doença, à morte). (ECOS, 2008).

Essa é mais uma constatação da necessidade de implementar políticas públicas para que os cursos de Pedagogia e cursos de licenciatura implementem momentos de discussão mais específicos no currículo dos cursos.

Em um momento em que as discussões sobre diversidade estão crescendo na nossa sociedade e que a educação precisa se envolver, desconstruindo preconceitos, mudando paradigmas, e como essas discussões não fizeram parte da formação inicial da maioria dos/as professores/as, como fazer com que isso ocorra na escola?

A formação continuada é um caminho, mas ela precisa ser efetiva. Se antes falar sobre relações étnico-raciais, sexualidades e gênero eram invisíveis dentro da escola, agora esses temas fazem parte do currículo, com leis que os sustentam. No entanto, a legislação e a normatização por si só não podem garantir que exista um real processo de reflexão que contribua para mudança de paradigma, nem tampouco a adoção pelos/as docentes de uma postura pedagógica diferenciada, que envolva uma prática emancipatória e que supere a discriminação.

Faz-se necessário o desenvolvimento de estudos e pesquisas que desvelem os fatores que concorrem negativamente para uma efetiva consciência dos conceitos de gênero e sexualidade historicamente construídos, de tal forma que estes estudos subsidiem políticas públicas que viabilizam ações e projetos que fomentem novas práticas pedagógicas.

A consolidação do gênero nas políticas públicas de educação é uma tarefa do Estado, e esta dependerá da disponibilidade de recursos e da inclusão das demandas de gênero na educação pelos governos que se sucederam. Não somente como demandas pontuais, em um ou outro aspecto do currículo. Essa tarefa exige, entre outras medidas, uma revisão curricular que inclua na formação docente não só a perspectiva de gênero, mas também a de classe, etnia, orientação sexual e geração. Mais do que isso, é preciso incluir o gênero, e todas as dimensões responsáveis pela construção das desigualdades sociais, como objetos fundamentais de mudanças estruturais e sociais. (VIANNA e UNBERHAUM, 2006, p.09).

A formação continuada de profissionais de educação pode ou não influenciar o trabalho pedagógico. Existe um investimento relacionado a questões de gênero e sexualidade, e é preciso saber se essa formação tem atingido os resultados esperados pelos cursos.

Neste sentido, entendemos que as questões de gênero e sexualidade têm sido inseridas nas políticas públicas e ações são desencadeadas. Contudo, com relação aos cursos oferecidos aos/às profissionais de educação, estes profissionais participam de formação continuada, mas mantêm seu trabalho pedagógico anterior.

Capítulo III

FORMAÇÃO CONTINUADA NO DISTRITO FEDERAL**3.1 – Formação continuada na SEDF: EAPE**

A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui uma Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE, cuja missão é promover o aperfeiçoamento continuado dos/as profissionais da educação da rede pública de ensino, contribuindo para maior qualidade no processo educacional.

Diversos cursos foram oferecidos nos últimos anos pela EAPE e parcerias, voltados para diferentes áreas conhecimento. Com relação às temáticas da diversidade, nos últimos anos, podemos citar: *Sexualidade, gênero e educação (2009)*, *Gênero e diversidade na escola (2009)*, *Vidas Plurais – Enfrentando a homofobia e o sexismo na escola (2010)*, *Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade? (2011)*, entre outros.

Quadro I. Cursos EAPE

Nº	Nome do Curso	Carga horária/ Modalidade	Nº de turma	Nº de Vagas	Cursistas que concluíram	Ano	Parceria
1	Sexualidade gênero e educação	60 horas/ Presencial	5	20	86	2009	Obs.: 03 turmas no 1º semestre e 02 turmas no 2º semestre.
2	Gênero e diversidade na escola	200 horas/ Distância	8	280	175	2009	UnB/GERA JU-EAPE. Obs.: 04 turmas no 1º semestre e 04 no 2º semestre

3	Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola	90 horas/ Presencial	4	500	165	2010	NEDIG/CEAM/UnB ⁴⁷ [2]-EAFE
4	Educação e diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?	120 horas/ Presencial	5	210	85	2011	Obs.: 07 turmas - curso com 120 horas/a

Com os dados acima é possível perceber que, no geral, poucos/as profissionais concluem os cursos.

3.1.1 – Conhecendo a rede pública de ensino do Distrito Federal

A rede pública do Distrito Federal⁴⁸ possui 664 escolas, além de 03 Escolas Vinculadas (PROEM, EMMP, Escola da Natureza). Elas estão divididas em categorias conforme o atendimento.

	Tipologia	Quantidade
1	Centro de Educação Infantil – CEI	28
2	Jardim de Infância – JI	26
3	Centro de Atenção Integrada à Criança – CAIC	14
4	Escola Classe – EC	306
	Centro de Ensino Fundamental – CEF	164

⁴⁷ Núcleo de Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero (NEDIG), do Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília, UnB.

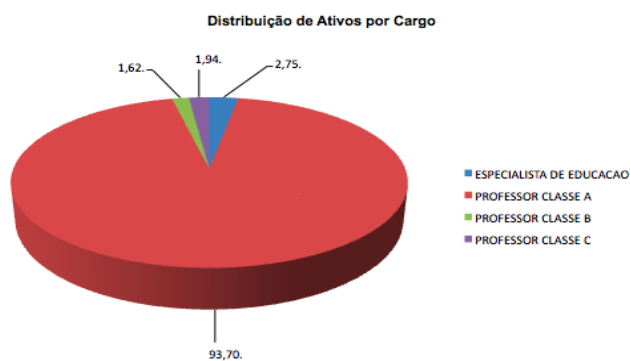
⁴⁸ Dados e gráficos retirados da página da SEDF: <http://www.se.df.gov.br/educacao-df/rede-publica/numeros-da-educacao/270-total-de-escolas-publicas.html>, acesso em 30 de março 2014.

5		
6	Escola Parque – EP	05
7	Centro Interescolar de Línguas – CIL	08
8	Centro de Ensino Especial – CEE	13
9	Centro Educacional – CEd	44
10	Centro de Ensino Médio – CEM	34
11	Educação de Jovens e Adultos – Eja	01
12	Centro de Educação Profissional – CEP	04
13	Centro de Ensino Médio Integrado	04
	Total	651

Quadro elaborado por Cláudia Denis

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal possui no quadro da carreira magistério, 27.337 profissionais ativos, entre professores/as, classes A, B, C⁴⁹ e especialistas.

Carreira Magistério Público do DF



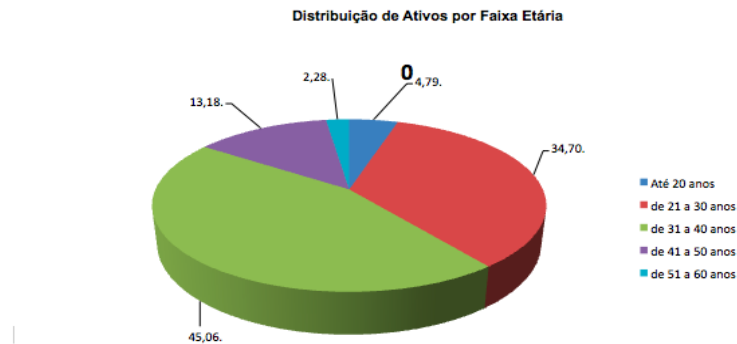
Quantitativo Carreira X Situação Funcional

CARGOS	APOSENTADOS	ATIVOS	PENSIONISTAS	TOTAL
ESPECIALISTA DE EDUCACAO	276	751	20	1.047
PROFESSOR CLASSE A	11.786	25.614	970	38.370
PROFESSOR CLASSE B	535	442	67	1.044
PROFESSOR CLASSE C	791	530	165	1.486
Total Geral	13.388	27.337	1.222	41.947

Destes, 19.724 possuem especialização, 1125 mestrado e 135 possuem doutorado⁵⁰. Do total de profissionais, menos de 10% de seu quadro estão com

⁴⁹ Classe A = curso de licenciatura plena; Classe B = curso de licenciatura curta; Classe C = curso de licenciatura plena.

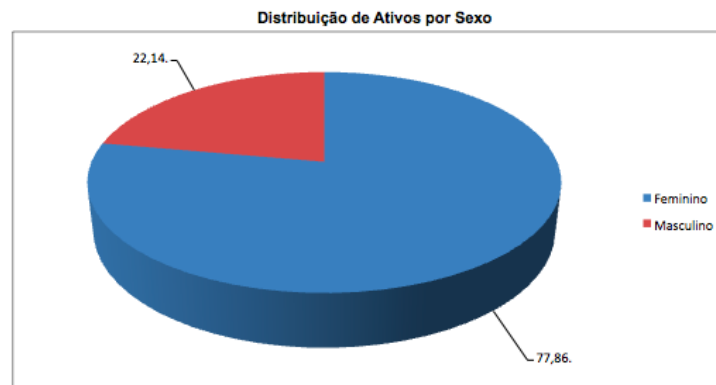
menos de 5 anos de atuação na SEDF com média de tempo de serviço de 13,8 anos.



Quantitativo Faixa Etária X Situação Funcional

FAIXA ETÁRIA	APOSENTADOS	ATIVOS	PENSIONISTAS	TOTAL
Até 20 anos	1	0	202	203
de 21 a 30 anos	1	1.309	30	1.340
de 31 a 40 anos	65	9.486	55	9.606
de 41 a 50 anos	451	12.317	139	12.907
de 51 a 60 anos	3.851	3.602	173	7.626
maior que 60 anos	9.019	623	623	10.265
Total Geral	13.388	27.337	1.222	41.947

Com relação ao perfil etário dos profissionais, a média é de 42,84 anos, e ao perfil de gênero; grande maioria, 77,86% das profissionais são mulheres.



Quantitativo Sexo e Média de Idade

SEXO	QUANTIDADE	MÉDIA - IDADE
Feminino	21.285	44,15
Masculino	6.052	41,52
Total Geral	27.337	42,84

Fonte: SIGRH, Servidores em folha de pagamento referente a 07/2012

A educação pública do Distrito Federal tem como característica: professores bem formados, total cobertura do ensino fundamental, jornada de trabalho ampliada,

⁵⁰ Fonte: SUGPE/SEDF – abril/2014.

com coordenação pedagógica e estudos assegurados, carreira do magistério público considerada uma das mais bem remuneradas do país.

Conhecer as características da rede pública poderá auxiliar na compreensão das discussões com os/as profissionais de educação, sujeitos dessa pesquisa.

3.1.2 – Cursos oferecidos⁵¹

3.1.2.1 - Sexualidade, gênero e educação

Este curso foi oferecido aos profissionais da carreira magistério - professores, coordenadores, orientadores educacionais - da rede de ensino público, no ano de 2009. O curso foi elaborado e desenvolvido por esta pesquisadora, com formação na área. No primeiro semestre foram formadas três turmas, sendo uma delas constituída apenas por orientadores/as educacionais. No segundo semestre formaram-se duas turmas.

O objetivo do curso foi assim definido: Refletir e compreender as questões sexualidade e gênero que ocorrem no cotidiano escolar, interferindo na construção da identidade das crianças. Os conteúdos: Conceito de: infância, sexualidade, gênero e educação; Sexualidade e currículo; Construção das diferenças na escola; Produção cultural do corpo, e Sexualidade nos materiais didáticos; foram discutidos durante o curso, ao mesmo tempo em que eram feitas pesquisas, observações e intervenções na escola.

O curso foi bem avaliado pelos/as profissionais em geral, com relação textos e vídeos utilizados, às discussões e socializações realizadas e atividades solicitadas considerando a realidade local. É importante ressaltar que grande parte dos/as profissionais participantes são orientadores/as educacionais. Este fato ocorre na maioria dos cursos voltados para o tema da diversidade no Distrito Federal, pois

⁵¹ Os dados dos cursos foram retirados dos projetos dos cursos arquivados na EAPE.

geralmente os conflitos que surgem são encaminhados para estes/as profissionais e não resolvidos em sala de aula.

3.1.2.2 - Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?

Este curso foi elaborado e oferecido por professores/as da EAPE, membros da Coordenação de Diversidade, com carga horária total de 120 horas, sendo 84h/a diretas, tendo como público alvo, diferentes profissionais de educação: professores/as, orientadores/as, coordenadores/as, diretores/as, vice-diretores/as, supervisores/as e carreira assistência. Foram oferecidas 07 turmas em diferentes regiões administrativas⁵².

O objetivo geral do curso: implementar curso de formação continuada, com vistas ao combate à homofobia, ao sexismo e à discriminação étnico-racial, promovendo a igualdade de direitos, o acesso, a inclusão e a permanência na escola. O curso foi organizado em dois grandes módulos:

1. Módulo I: Diversidade de gênero e de sexualidade, que abordou os seguintes conteúdos - Conceito de: infância, juventude, sexualidade e gênero; Sexualidade e currículo; Construção das diferenças na escola; Produção cultural do corpo; Legislação: desafios e possibilidades; ECA: combate à discriminação; Sexualidade e gênero nos materiais didáticos; Estratégias de intervenção na escola.
2. Módulo II: Relações étnico-raciais - Introdução aos conceitos de diversidade (racismo, preconceito, discriminação, etnocentrismo, eurocentrismo); Ideologias do Estado Nacional: Eugenia e Mito da Democracia Racial; Legislação: desafios e possibilidades; História e Cultura Afro-brasileira e Africana; O negro no currículo e no material didático; ECA: combate à discriminação; Estratégias de intervenção em sala de aula.

⁵² Plano Piloto, Taguatinga, Samambaia, Gama e Brazlândia.

Foi solicitada, como avaliação final do curso, a elaboração de proposta de intervenção para ser desenvolvida no contexto escolar voltada para as temáticas em estudadas, contudo não houve acompanhamento posterior confirmando o desenvolvimento dos projetos interventivos.

3.2 – Formação continuada na Universidade de Brasília – Parceria UNB/SEDF⁵³

3.2.1 - Gênero e diversidade na escola

O curso Gênero e diversidade na escola - GDE foi desenvolvido como projeto piloto, em 2006, em seis municípios de diferentes estados, como já destacado em capítulo anterior. O curso, com o objetivo de atualização nas temáticas de gênero, sexualidade e orientação sexual, e relações étnico-raciais, foi ofertado para profissionais da rede pública de Educação do Distrito Federal, resultado de parceria entre MEC/SECAD, UnB/PPGE/GERAJU⁵⁴ e SEDF/EAPE.

A intenção é que o debate entre os temas seja realizado de forma articulada, fornecendo elementos para transformar as práticas de ensino, desconstruir preconceitos e romper o ciclo de sua reprodução pela escola. O curso foi estruturado em cinco módulos, sendo quatro deles temáticos: Diversidade, Gênero, Sexualidade e Orientação Sexual, Raça e Etnia, que foram discutidos utilizando a plataforma *moodle*. Foram organizados, ainda, cinco encontros presenciais nos quais aconteceram palestras, debates e socializações de atividades.

Foi oferecido um total de 280 vagas, sendo 140 vagas no período de 18/05/2009 a 29/08/2009, e as demais 140 vagas, no período de 12/09/2009 a 12/12/2009. Concluíram o curso 175 profissionais, sendo 66 na primeira oferta e 109

⁵³ Outros cursos envolvendo as temáticas gênero e sexualidade foram oferecidos pela Universidade de Brasília/MEC com a participação de profissionais da rede pública de ensino, mas não houve participação da EAPE.

⁵⁴ GERAJU – Grupo de pesquisa em Educação e Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude.

na segunda oferta⁵⁵. Esta pesquisadora participou nessas duas edições do curso, como tutora em uma das turmas e como coordenadora de tutoria na segunda edição.

O material inicial do curso foi produzido por especialistas de cada área, convidados/as pelo CLAM e passou por discussão, avaliação e revisão após a primeira edição piloto (2006). Cada curso GDE realizado nos Estados, a partir de 2008, pelas IPES/SE, manteve os módulos base e a estrutura do curso, mas fez suas adaptações relacionadas às peculiaridades regionais. Por exemplo, distância dos municípios, número de professores/as atendidos/as, acesso aos Núcleos de Tecnologias (NTe). Além disso, houve produção de materiais complementares, como apostilas, livros e vídeos.⁵⁶ No Distrito Federal foram inseridos textos complementares e produzidos três vídeos considerando os temas do curso e as questões pedagógicas.

No relatório final do curso, enviado para o MEC, as coordenadoras explicam que “os desistentes relataram dificuldades pessoais em lidar com aprendizagem no ambiente virtual, adequação aos processos de participação em sala de aula on-line e ainda dificuldade de acesso a computadores com Internet.” (UnB/FE/GERAJU, Relatório final, s/n, 2009)

3.2.2 - Curso Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola

O curso Vidas Plurais: enfrentando o sexismo e a homofobia na escola foi ofertado no ano de 2010⁵⁷, foi um dos projetos nacionalmente selecionado e conveniado pela SECAD/MEC no âmbito da Formação de Profissionais da Educação para Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e da Igualdade de Gênero nas Escolas, em cumprimento Programa Brasil sem

⁵⁵ Dados retirados do Relatório final, GERAJU/UnB (2009).

⁵⁶ cf.: Manual operacional Rede de Educação para a diversidade - <http://portal.mec.gov.br/arquivos/redediversidade/pdfs/Manual.pdf>, acesso em 03/02/2012.

⁵⁷ No ano de 2011, houve uma nova oferta do curso, em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF.

Homofobia, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Transexuais, Travestis e Transexuais⁵⁸ e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres⁵⁹.

O curso foi realizado pelo Núcleo da Diversidade Sexual e de Gênero⁶⁰ da Universidade de Brasília (NEDIG/CEAM/UnB), em parceria com a SECAD/MEC e a EAPE/SEDF. O curso *Vidas Plurais* tem carga horária total de 90 horas presenciais, sendo 20 destas indiretas. Foram discutidos os seguintes temas, divididos em módulos, com materiais disponíveis por meio virtual – plataforma moodle: Módulo I: Direitos Humanos; Módulo II: História dos Movimentos de Mulheres e LGBT no Brasil; Módulo III: Sexualidade, gênero, diversidade sexual, papéis sexuais; Módulo IV: Expressões da Violência de Gênero; Módulo V: Contextos de Vulnerabilidade e Interseccionalidade; Módulo VI: Estigma e, Módulo VII: Educação, sexualidade e Gênero.

Os docentes do curso foram selecionados/as pelo NEDIG/UnB, especialistas ou pesquisadores na área de Direitos Humanos e/ou Gênero e Diversidade Sexual,

As metas do curso, previstas na Proposta de curso foi: capacitar 500 professores/as da rede pública de ensino do DF. Sensibilizar o público alvo para questões de diversidade sexual e de gênero; introduzir questões de direitos humanos das mulheres e população LGBT, apresentar a legislação específica para essas populações no Brasil; introduzir as categorias básicas para os debates de diversidade sexual e gênero; mostrar como as categorias de raça, gênero orientação sexual se entrecortam estabelecendo contextos de vulnerabilidade; e entender como funciona a dinâmica de reprodução do preconceito de gênero e orientação sexual em sala de aula, de maneira a desarticular seu funcionamento.

Foram previstas inicialmente turmas para o primeiro e segundo semestres, disponibilizando 50 vagas, em locais/polos e horários diferentes com o objetivo de atender às especificidades dos/as professores/as. Após o período de inscrições e início das aulas, foram realizadas algumas alterações para melhor adaptação à realidade do curso. Não houve um número de inscrições suficientes em alguns

⁵⁸ <http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>, acesso em 30 de março de 2014.

⁵⁹ <http://spm.gov.br/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>

⁶⁰ O Núcleo de Estudos em Diversidade Sexual e de Gênero – NEDIG, coordenado pelo Professor Hilan Bensusan – Departamento de Filosofia/UnB.

pólos/DRE previstos, e em nenhuma das turmas alcançou-se o número de 50 inscrições como previsto no projeto inicialmente.

3.2.3 - Projeto Saúde e Prevenção na Escola

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. O projeto é voltado para a promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva e que inclui a discussão sexualidade no cotidiano escolar.

No Distrito Federal o projeto SPE é uma parceria entre a Secretaria de Educação e a Secretaria de Saúde. Na SEDF, o setor responsável pela coordenação e desenvolvimento do projeto na Secretaria de Educação é a Gerência do Programa de Saúde Escolar - GPSE.

Esse projeto teve início em 2004 no Distrito Federal e atualmente 75 escolas de ensino fundamental e ensino médio estão envolvidas. O SPE realiza encontros durante o ano para formação continuada dos/as profissionais envolvidos/as. O último curso oferecido foi – *Postura do educador multiplicador/Vulnerabilidades, adolescência e protagonismo* – realizado em 2010, com dez encontros.

Capítulo IV

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentaremos um breve histórico sobre a pesquisa qualitativa, considerações sobre os procedimentos teórico-metodológicos do Método Documentário e dos Grupos de discussão. Apresentaremos, ainda, apontamentos sobre a realização dos grupos de discussão, a inserção no campo, dificuldades e soluções encontradas, e os sujeitos da pesquisa.

4.1 – Pesquisa Qualitativa

As origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX, de acordo com Gatti e André (2010), considerando a insatisfação de sociólogos, historiadores e cientistas sociais com o método de pesquisa proposto pelas ciências físicas e naturais, que serviam de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e da sociedade, influenciando na busca de novas formas de investigação.

A preocupação dos pesquisadores, entre eles Wilhelm Dilthey e Max Weber, baseava-se na impossibilidade do conhecimento sobre o ser humano-social desconsiderar as “interações situacionais nas quais os sentidos são produzidos e procurados, e os significados são construídos.” (Gatti; André, 2010, p. 29). A crítica à concepção positivista da ciência e à proposição do conhecimento idealista-subjetivista, que valoriza a forma como o sujeito compreende a realidade, ao invés de separar sujeito e objeto, foi campo para o desenvolvimento das novas ideias.

É com base nesses pressupostos que se configura a nova abordagem de pesquisa, chamada de qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de ciência, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente. A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (Gatti; André, 2010, p.30).

Durante o século XX, a abordagem qualitativa nas Ciências Sociais e na Educação desenvolveu-se de forma quase que simultânea em diferentes países e atualmente apresenta referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas. Alguns desses debates epistemológicos, reflexões metodológicas e conceitos - Interacionismo Simbólico (JOAS,1999), Fenomenologia Social (Heritage, 1999) e Sociologia do Conhecimento, bem como algumas tradições de pesquisa: Escola de Chicago, Etnometodologia, Estudos Culturais ou História Oral - serviram como referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas. (WELLER, PFAFF; 2010).

Autores que estudam a trajetória de constituição da pesquisa qualitativa, afirmam que não há uma única forma de conduzir a pesquisa qualitativa. As abordagens, teorias, epistemologias, metodologias e procedimentos de análise, são inúmeras, assim como a origem dos pesquisadores que se utilizam desse tipo de investigação. (DENZIN e LINCOLN, 2006; FLICK, 2009; KRÜGER, 2010).

Somente entre as décadas de 50 e 70, no século XX, segundo Weller e Pfaff (2011), a investigação qualitativa no campo da educação é propagada na Alemanha, França, Inglaterra e Estados Unidos. No Brasil, a introdução dos métodos qualitativos em Educação teve “influência de estudos desenvolvidos na área de avaliação de programas e currículos, bem como das novas perspectivas para a investigação da escola e da sala de aula.” (Gatti e André, 2010, p.31).

Os paradigmas de pesquisa representam determinadas posturas em relação às dimensões ontológica, epistemológica e metodológica (Sandín Esteban, 2010). De acordo com Sandín Esteban (2010) a pesquisa qualitativa possui três características: atenção ao contexto, caráter interpretativo e; no momento atual reivindica a reflexibilidade.

A perspectiva epistemológica é uma forma de compreender e explicar como conhecemos o que sabemos. Três perspectivas epistemológicas são identificadas por Crotty (1998): objetivismo, construcionismo e subjetivismo.

O objetivismo sustenta que tudo o que é apreendido é independente do sujeito que apreende. O construcionismo rejeita a ideia de que existe uma verdade objetiva esperando ser descoberta. A verdade, ou o significado, emerge a partir de nossa interação com a realidade. Já o subjetivismo sustenta que o significado não emerge de uma interação entre o sujeito e o objeto, mas é imposta por aquele sobre este. (Sandín Esteban, 2010; Flick, 2009).

Esta pesquisa se insere no campo do construcionismo, que derivou em parte dos trabalhos de Karl Mannheim e da obra de Berger e Luckmann. Nessa perspectiva não existe o significado sem uma mente. Ele não é descoberto, ele se constrói.

“O Método Documentário foi delineado para a análise de grupos de discussão com o objetivo de reconstruir as orientações coletivas e de experiências relacionadas ao meio social” (KRÜGER, 2010, p.45). A análise documentária pretende desvendar os espaços sociais de experiências conjuntivas ou o conhecimento conjuntivo, as compreensões do mundo decorrentes das relações e experiências dos grupos sociais, dos sujeitos do campo, bem como reconstruir suas visões de mundo e o modo como operacionalizam suas ações práticas. O conhecimento conjuntivo são as experiências comuns que promovem um entendimento imediato entre aqueles que têm histórias de socialização parecidas. (BOHNSACK; WELLER, 2011)

Na presente pesquisa foi utilizado como instrumento para coleta de dados os grupos de discussão. Os/as sujeitos foram esclarecidos/as sobre a pesquisa e assinaram termo de consentimento (cf. Apêndice 04), de acordo com a Resolução nº 12/2009⁶¹, que dispõe sobre ética na pesquisa em educação na Faculdade de Educação/UnB.

Na coleta de informações realizada nas diferentes fases da pesquisa, os instrumentos privilegiados foram a gravação em áudio, o formulário (questionário) e o registro no caderno de campo, aliados ao grupo de discussão.

4.2 – Considerações sobre os procedimentos teórico-metodológicos do Método Documentário e dos Grupos de discussão.

⁶¹ Resolução 12/2009 – PPGE/UnB. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/images/pos-graduacao/Resolucao%2012%20-%20Dispoe%20sobre%20Etica%20na%20pesquisa%20em%20educacao.pdf>. Acesso em 22 fev. 2011.

Os fundamentos da Sociologia do Conhecimento, de Karl Mannheim, possibilitam uma análise sociológica em profundidade das ações sociais, relacionadas ao contexto do sujeito atuante, de forma a permitir o entendimento das nuances que influenciam determinada postura no contexto social.

O artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo”, publicado por Mannheim em 1921/22, é considerado basilar na estruturação do método documentário, no qual é apresentado um método ou caminho para a indicialidade dos espaços sociais e para a compreensão das visões de mundo de um determinado sujeito ou grupo, definido como *Weltanschauung*. (WELLER, 2005; BOHNSACK; WELLER, 2010).

Mannheim (1986) quando propõe o conceito de *Weltanschauung* (visões de mundo), procura traçar os pilares para a prática da interpretação na pesquisa, considerando a necessidade de apreender as visões de mundo dos sujeitos. Essa proposta nos instiga a repensar o processo e o tratamento que são dados a interpretação dos objetos culturais, que demandam a procura de uma síntese histórica, que tanto pertencem a uma unidade global, quanto ao campo *a-teórico*.

Para tornar a visão de mundo (*Weltanschauung*) objeto de análise científica, Mannheim (1986) apresenta um método de interpretação no qual afirma que qualquer objeto cultural somente pode ser compreendido em três níveis ou ‘estratos de sentido’: sentido objetivo, sentido expressivo e sentido documental ou de evidência.

Ralf Bohnsack, a partir do movimento etnometodológico, retomou e atualizou o método documentário de interpretação, transformando-o em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica. (Weller et al. ii,2002; Weller,2005; 2010).

A interpretação documentária não parte de teorias ou metodologias previamente elaboradas, pois a interpretação se desenvolve de forma reflexiva durante o processo da pesquisa, não se caracterizando pela elaboração prévia de hipóteses ou pela comprovação destas no processo de interpretação. Weller e Bohnsack (2010) afirmam que:

O método documentário como teoria e prática da interpretação sociológica pode ser visto como um instrumento que auxilia na

inserção do pesquisador em contextos sociais que lhe são alheios, assim como na compreensão e conceituação de suas visões de mundo, suas ações e formas de representação. (WELLER, BOHNSACK, 2010, p. 72)

Bohnsack (WELLER, 2005; BOHNSACK, WELLER, 2010) desenvolveu um método de interpretação, dividido em quatro etapas, que auxiliam para que seja atingido um nível de análise que interpreta e reconstrói os modelos nos quais as visões de mundo dos grupos pesquisados foram constituídas e que orientam as ações dos sujeitos; além de estabelecer uma forma de acesso às estruturas que estão escondidas nas ações dos sujeitos.

O método documentário é caracterizado por uma mudança na forma de análise, passando da pergunta *o que* à pergunta *como*. O sentido literal (ou imanente) de uma mensagem não é o centro da atenção, mas o *como*, a maneira em que a mensagem se forma, de que ela é constituída e porque ela é feita em geral. O foco são o *que* e o *como* de uma mensagem.

Durante o trabalho de campo é solicitado que cada participante preencha um formulário com dados como: idade, sexo, religião, formação educacional, situação profissional, renda, etc. para complementar as informações obtidas no grupo de discussão. Esses dados serão utilizados para elaboração do perfil de cada participante do grupo (cf. Apêndice 05). Ao final da discussão deve ser elaborado um relatório registrando o contexto sobre a realização do grupo, relacionados ao local, aos participantes, à discussão de um modo geral.

A *Organização temática* do grupo de discussão ou entrevista narrativa é a identificação dos principais temas que foram relatados ou discutidos durante o grupo e a anotação do tempo de duração. A recomendação é que seja feita uma subdivisão e identificação dos subtemas que apareceram a partir do tema central. É importante destacar se o subtema foi iniciado a partir de uma questão sugerida pelo/a pesquisador/a ou pelos membros do grupo. Aqui se identifica e documenta-se a *densidade metafórica* e a *densidade interativa*. A *densidade metafórica* é o grau de detalhamento das descrições ou narrações. A *densidade interativa* é o grau de envolvimento dos sujeitos na discussão.

A primeira etapa é a *Interpretação formulada*, que se inicia com a *organização temática*. Nesta etapa o/a pesquisador/a irá apenas descrever o que foi dito pelos

sujeitos, durante o grupo de discussão/entrevista narrativa, é a análise da estrutura básica do texto. Sua função é trazer o conteúdo dessas falas para uma linguagem que possa ser entendida por todos que não fazem parte do contexto pesquisado.

Na *Interpretação refletida*, segunda etapa, será realizada uma análise do conteúdo da discussão e do quadro de referência que orienta a discussão. Aqui é realizada a reconstrução do modelo de orientação coletiva (*habitus* coletivo); “o pesquisador busca analisar não somente questões temáticas que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social.” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p.82).

A *Análise comparativa* é a fase seguinte. Ela consiste na comparação de um tema comum e da forma como foi discutido entre os grupos. O modelo de orientação de um grupo só pode ser confirmado se for colocado em comparação com outros grupos, outros casos empíricos. “Somente por meio desse procedimento o pesquisador poderá comprovar e validar empiricamente um discurso, um comportamento ou ação como típico de um determinado meio social, e não apenas de um grupo.” (Idem).

Todas as etapas têm por finalidade a *Construção de tipos*. É última etapa do método, que levarão à elaboração de tipologias. Quando um mesmo modelo de orientação aparece em diferentes grupos, ou quando é encontrado diferentes modelos de orientação de enfrentamento para uma determinada situação, os *tipos* podem ser instituídos. É possível verificar que as visões de mundo e as ações coletivas ultrapassam o contexto local e cultural, com base na interpretação e análise comparativa dos grupos de discussão. (BOHNSACK; WELLER, 2010).

4.2.1 - Grupos de Discussão

Os grupos de discussão foram utilizados, inicialmente, apenas como técnica de pesquisa para coleta de dados. Com as contribuições teóricas do interacionismo simbólico, da fenomenologia e da etnometodologia, e de pesquisas empíricas realizadas por Werner Mangold e Ralf Bohnsak, o grupo de discussão tornou-se um método de pesquisa e interpretação de dados.

Segundo Bohnsack (1999), para que os grupos de discussão adquiram a propriedade de método, é necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que estão por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos sejam metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico [...] (WELLER, 2006, p. 244/245).

De acordo com WELLER (2006), cada um dos membros do grupo tem sua fala individual e participa de maneira distinta, mas elas são produto da interação mútua. Ou seja, a opinião do grupo não é simplesmente a soma de opiniões individuais, mas o resultado de interações coletivas ou visões de mundo. A autora acrescenta que:

[...] as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. (WELLER, 2006, p. 245).

Em um Grupo de discussão, os membros compartilham um conhecimento comum e não precisam explicitá-lo entre si, pois eles se entendem, além de que geralmente não conseguiriam realizar essa tarefa. O/A pesquisador/a será o/a responsável pela tarefa de explicitar esse conhecimento *teórico*, ou seja, deverá “encontrar uma forma de acesso ao conhecimento implícito do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente.” (BOHNSACK; WELLER, 2010, p.68).

Para realizar um grupo de discussão, elabora-se um roteiro⁶² – tópico-guia – com questões que não precisam ser totalmente seguido. Contudo, é importante que a pergunta inicial seja repetida em todos os grupos, uma vez que eles serão analisados comparativamente. As questões devem ser dirigidas a todos os participantes e não diretamente a uma pessoa, a fim de que o próprio grupo direcione a forma como a discussão irá acontecer, a partir da questão realizada. É importante que a discussão seja conduzida pelo grupo, que organiza a ordem das falas, a forma e os temas do debate. Essas questões dirigidas ao grupo devem gerar narrativas e o/a pesquisador/a deve intervir o menos possível, quando for solicitado/a ou quando for o momento de lançar uma nova questão para que a interação entre as pessoas do grupo não acabe. (BOHNSACK; WELLER, 2010).

⁶² cf. Apêndice 02

O grupo de discussão apresenta vantagens que vão além de economizar tempo em uma entrevista coletiva. Uma das vantagens é que a discussão entre pessoas que fazem parte do mesmo meio social pode apresentar detalhes de convivência que utilizando uma técnica de entrevista diferente não apareceria. Outra vantagem é que os fatos são narrados de forma coletiva, o que inibe e diminui a ocorrência de fatos distorcidos ou posições que não estão de acordo com a realidade vivenciada no coletivo, trazendo maior confiabilidade às respostas.

O grupo de discussão pode levar seus participantes a chegar a conclusões sobre as quais não haviam refletido, pois o grupo leva os participantes a refletir e expressar suas opiniões sobre determinado tema. E ainda, como o/a entrevistador/a pouco interfere durante a realização do grupo, existe a possibilidade de os diálogos terem uma interação, “bastante próximos daqueles desenvolvidos em outro momento.” (WELLER, 2010, p.61/62).

4.3 – Apontamentos sobre a realização dos grupos de discussão

4.3.1 - Inserção no campo

Inicialmente, se pensou em realizar uma pesquisa exploratória com profissionais que participassem do curso Gênero e diversidade na escola⁶³, contudo o curso não foi oferecido no ano de 2010. Foi preciso, então, mudar de estratégia para chegar aos sujeitos e tentou-se buscar profissionais de educação que tivessem participado do curso oferecido no ano de 2009. Contudo, apesar de terem sido realizadas diferentes tentativas de contato, não foi possível organizar grupos de discussão com esses/as profissionais. Alguns/mas não se dispuseram a participar e não foi possível realizar encontros em grupos com aqueles/as que se colocaram à disposição, devido à incompatibilidade de horários.

⁶³ O curso Gênero e diversidade na escola foi oferecido no ano de 2009 para profissionais de educação do Distrito Federal, por meio de parceria entre GERAJU/FE/UnB e SEDF/EAPE.

Diante dessas dificuldades encontradas no campo, precisamos pensar em nova estratégia. Nosso objetivo inicial era refletir sobre a(s) mudança(s) no trabalho pedagógico dos/as profissionais de educação que tivessem participado do curso GDE. Houve dificuldade!

Por estarmos envolvidas em diferentes cursos oferecidos para profissionais da rede pública nas temáticas de gênero e sexualidade, acreditamos que não seria difícil formar grupos de discussão com essas pessoas. As dificuldades geraram frustração por parecer que a pesquisa não estava caminhando pois não foi possível reunir os/as profissionais. Na verdade, alguns dados já podiam ser percebidos, entre eles que, apesar de cursos terem sido oferecidos, estes alcançavam pequena parcela dos/as profissionais da rede pública de ensino. Era preciso entrar em campo de outra forma e com outro objetivo. Poderíamos ter realizado entrevistas individuais, mas tínhamos optado metodologicamente por realizar grupos de discussão.

Dessa forma, outra estratégia foi pensada para ter acesso aos/as profissionais de educação que participassem de cursos de formação continuada com os temas gênero e sexualidade. No ano de 2011, a EAPE/SEDF ofereceu, por meio da Coordenação de Diversidade, o curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?*⁶⁴ Como integrante dessa coordenação foi possível à pesquisadora ter acesso às diferentes turmas e convidar participantes do curso para integrar os grupos de discussão.

Vale a pena ressaltar que a intensão inicial era buscar professores/as que tivessem participado de algum curso nas áreas de gênero e sexualidade, mas ao final não foi possível formar todos os grupos de discussão com o perfil pretendido inicialmente.

A pesquisa de campo transcorreu entre os anos de 2010 e 2011. Bodgan e Biklen (1994) afirmam que, durante o desenvolvimento da pesquisa, as questões relacionadas à duração, aos sujeitos e à forma de participação da pesquisadora aparecem. No primeiro ano, houve a busca pelos sujeitos de pesquisa como pensado inicialmente, contudo, no ano seguinte com a mudança de estratégia, a busca pelos sujeitos aconteceu de outras formas.

⁶⁴ O curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?* foi detalhado no item 3.1.4.

Uma dessas estratégias seria utilizar informações da pesquisa *Mapa da diversidade das escolas do Distrito Federal: ações e projetos*⁶⁵, que estava sendo realizada. A pesquisa exploratória tinha como objetivo mapear e conhecer as experiências pedagógicas existentes na rede pública de ensino do Distrito Federal, relacionadas aos direitos humanos e à diversidade. A partir dos resultados parciais dessa pesquisa poderia ser possível identificar escolas que afirmaram estar desenvolvendo projetos/atividades em gênero e sexualidade, e conhecer mais sobre a realização/desenvolvimento dos mesmos⁶⁶.

No primeiro semestre de 2011 foram distribuídos questionários para todas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal solicitando informações sobre as questões de diversidade e direitos humanos, no que diz respeito à Proposta Pedagógica, aos projetos e ações desenvolvidas, à formação continuada dos/as profissionais⁶⁷.

As respostas dos questionários preenchidos pelas escolas indicaram que existem experiências bem sucedidas, relacionadas às questões étnico-raciais, sexualidades e gênero, desenvolvidas na rede pública de ensino, mas que não são divulgadas.

Até o mês de dezembro de 2011 foram devolvidos 183 questionários de 10 (dez) Regionais de Ensino, representando 28,32% do total de escolas, o que nos dá uma mostra representativa do universo das escolas do Distrito Federal. No início do ano letivo de 2012 foi realizada nova solicitação de retorno dos questionários para as escolas, mas não houve retorno.

⁶⁵ A pesquisa constituiu uma parceria entre a Subsecretaria para Educação Integral, Cidadania e Direitos Humanos, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEDF, o Grupo de Pesquisa: Educação e Políticas Públicas – Gênero, raça/etnia e Juventude – GERAJU/FE/UnB e o Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação – TEDIs/UnB

⁶⁶ Cf: Apêndice 03

⁶⁷ No primeiro momento, foram realizadas reuniões com diretores/as e com os responsáveis pela área de diversidade das Regionais de Ensino do Distrito Federal para explicação da pesquisa e seu objetivo, no mês de abril de 2011. Foi solicitado que cada escola preenchesse e devolvesse os questionários com informações sobre a Proposta Pedagógica da escola, projetos e ações desenvolvidas, formação dos/as profissionais nas áreas da diversidade, entre outras.

Quadro 7. Questionários devolvidos por CRE

Nº	CRE	Nº ESCOLAS	QUESTIONÁRIOS DEVOLVIDOS
1	Brazlândia	29	28
2	Ceilândia	88	-
3	Gama	50	25
4	Guará	24	21
5	Núcleo Bandeirante	33	-
6	Paranoá	30	-
7	Planaltina	64	16
8	Plano Piloto/Cruzeiro	100	31
9	Recanto das Emas	30	-
10	São Sebastião	22	07
11	Samambaia	39	22
12	Santa Maria	26	01
13	Sobradinho	46	02
14	Taguatinga	65	30
15	Total	646	183

Fonte: Quadro elaborado por Cláudia Denis – Dez/2011

Na questão sobre os temas que constam na Proposta Pedagógica (Item 5.1), com relação à diversidade, as escolas afirmaram que contemplam em seus projetos: 97 escolas, tema sexualidades (53%); em 41 escolas, relações de gênero (22,4%) e 143 escolas, relações étnico-raciais (78,14%).

Para melhor compreensão dos dados, é importante esclarecer que já existia uma orientação⁶⁸ no Distrito Federal para que todo projeto pedagógico contemplasse a questão Étnico-racial, seguindo a orientação da lei nº 11.645/2008 (obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino a da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena).

Com relação às questões de gênero e sexualidade, a Resolução Normativa 1/2012 e a Recomendação 2/2013 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) que tratam sobre as questões da mulher e de gênero foram aprovadas no ano de 2012, após realização da pesquisa Mapa da diversidade.

Outro ponto é que nem sempre os temas listados no Projeto Político Pedagógico da escola são efetivamente desenvolvidos. Destaca-se para nós o baixo

⁶⁸ Diretrizes Pedagógicas – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – 2009/2013 – Organização curricular e respectivas matrizes - p. 31

número de escolas que tratam do tema gênero, representando uma invisibilidade dessa discussão.

No item relacionado aos projetos desenvolvidos na escola (Item 6.1): a questão das Relações Étnico-raciais aparece em um número elevado, 132 escolas (72,13%), seguido pelo projeto Saúde e prevenção na escola, 106 (57,9%). Logo depois vem: Educação em sexualidades, 91 (49,7%); Educação das relações de gênero, 38 (20,76%); Brasil sem homofobia, 15 (8,2%).

O projeto SPE está presente em mais da metade das escolas, mas é preciso conhecer qual enfoque é dado ao projeto, quem se responsabiliza por ele, com quais estudantes ele é trabalhado e para qual dos temas é dada mais ênfase.

No item 6.6, quando a escola foi questionada sobre quem desenvolve os projetos, entre as opções aparecem os/as professores/as em primeiro lugar relacionado a projetos gerais. Em seguida estão os/as orientadores/as educacionais, comunidade escolar, profissionais externos/as à SEDF, pais/mães/responsáveis e estudantes bolsistas. Apesar de o maior percentual aparecer com professores/as como responsáveis pelos projetos, na maioria das escolas de ensino fundamental, são os/as orientadores/as educacionais responsáveis por projetos relacionados especificamente à sexualidade.

O item 8.1 focaliza a formação continuada oferecida aos/às profissionais. Com relação aos cursos voltados especificamente para as questões étnico-raciais⁶⁹, 36% dos/as profissionais afirmam ter participado; os cursos específicos sobre sexualidade e gênero⁷⁰, 21,3% participaram; o curso GDE trata das três temáticas, 13% participaram; cursos que possuem em seu conteúdo os temas gênero e sexualidade⁷¹, 40, 7% e outros cursos, 2%. Pelos dados recolhidos, é possível inferir que, de alguma forma, os/as profissionais discutiram os temas gênero e sexualidade (74,3%), mas esse resultado não implica em que esses temas sejam contemplados na mesma proporção que a temática étnico-racial, no projeto pedagógico das escolas, nem no desenvolvimento de ações.

⁶⁹ Educação Africanidades Brasil, Memórias D'África 1, 2, 3, Construindo a Educação das Relações Étnico-raciais no Distrito Federal, Fórum de atualização sobre culturas indígenas 1 e 2.

⁷⁰ Educação, sexualidade e gênero e Vidas Plurais.

⁷¹ Direitos Humanos e O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas.

A partir dos dados dessa pesquisa foi possível mapear as escolas que afirmaram desenvolver projetos em gênero e sexualidade. Em seguida entramos em contato com essas escolas a fim de conhecer sobre os projetos informados, sua efetiva realização, ações, profissionais e estudantes envolvidos/as.

A ideia era que a pesquisadora estivesse presente em diferentes momentos, fazendo parte do cotidiano das escolas, o que poderia revelar ou não coerência entre os discursos, as propostas de atividades, o trabalho pedagógico e a relação destes pontos com a formação continuada, no caso específico, formação nas áreas de gênero e sexualidade.

Após ida a campo e contato com as escolas, foi possível perceber que a maioria dos projetos sobre sexualidade estavam ligados ao SPE e as demais escolas apenas realizaram atividades isoladas, como palestras, com profissionais da área da saúde (médicos/as, enfermeiros/as). Dessa forma, não foi possível realizar acompanhamento das ações conforme planejado anteriormente.

4.3.2 – Os sujeitos da pesquisa

Neste estudo foram realizados sete grupos de discussão com profissionais de diferentes Regionais de Ensino da rede pública do Distrito Federal. Entre esses/as profissionais encontram-se professores/as, que atuam em sala de aula, na coordenação pedagógica ou em cargo de gestão, e orientadoras educacionais⁷² que atuam na educação básica. Os/as profissionais atuam em diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, além de educação de jovens e adultos.

A decisão sobre o número de GD realizados deveu-se ao fato que a partir de determinado momento as informações começaram a se repetir. Todos os grupos

⁷² O cargo de Orientador Educacional é regulamentado pelo Decreto Federal número 72.846, de 26 de setembro de 1973, que apresenta as atribuições privativas desse profissional, bem como as atribuições que deverão ser compartilhadas com os demais participantes da comunidade escolar. O cargo de Orientador Educacional, atualmente, deve ser desempenhado por um pedagogo especializado. Na rede pública de ensino do Distrito Federal, sua presença é obrigatória de acordo com leis e normas. cf.: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100006

foram degravados, passaram por um tratamento inicial dos dados, no caso do método documentário, foi realizada a Organização temática, Interpretação formulada e refletida. A partir desse tratamento inicial selecionamos três GD para seguir a análise comparativa e construção de tipos, por representarem as visões de mundo apresentadas.

O perfil dos participantes dos grupos foi variado, com profissionais com idades entre 31 a 52 anos, formação entre graduação a mestrado, tempo de trabalho na educação entre 2 anos e 7 meses a 26 anos. A atuação dos/as professores/as é desde os anos iniciais a ensino médio da Educação Básica, entre eles/as estão professores/as que atuam em sala de aula e como coordenadores/as (locais e intermediários) e orientadoras educacionais.

Com a diversidade de sujeitos foi possível perceber as visões de mundo de forma ampla, relacionadas às questões de gênero e sexualidades, de profissionais da Educação Básica na rede pública de ensino do Distrito Federal.

O quadro a seguir apresenta um panorama dos grupos de discussão realizados:

Quadro 8. Grupos de discussão⁷³

Nº	Grupo de Discussão	Tempo de duração	CRE	Participou de Curso sobre gênero e sexualidade	Integrantes	Idade	Formação Inicial	Atuação Profissional	Tempo na Educação
1	Riacho	1h38min04s	Núcleo Bandeirante	Não	Flávia	31	Escola Normal	Professora/Anos Iniciais	9 anos e 6 meses
				Não	Taca	34	Pedagogia	Orientadora Educacional/ Anos Iniciais	2 anos e 7 meses
				Não	Hélia	35	Pedagogia	Professora/Coordenadora Anos Iniciais	13 anos
				Não	Élida	36	Escola Normal	Professora/Anos Iniciais	15 anos
				Não	Sônia	41-50	Escola Normal	Professora/Anos Iniciais	13 anos
				Sim	Cleo	52	Escola Normal/Pedagogia	Orientadora Educacional/ Anos Iniciais	12 anos
2	Plural	1h20min28	Ceilândia/Samambaia	Sim	Amanda	25	Pedagogia	Professora/Anos Iniciais	07 anos
				Sim	Rosa	30	Pedagogia	Professora/Anos Iniciais	08 anos
				Sim	Maria	32	Pedagogia	Orientadora Educacional/ Ensino Fundamental – Anos finais e Médio	12 anos
				Sim	Ana	44	Letras	Professora/ EJA 2º segmento	18 anos
				Sim	Dina	45	Pedagogia	Professora/Anos Iniciais	25 anos
				Sim	Dora	51	Artes	Professora/ Sala de Recursos – Ensino Fundamental – Anos finais e médio	15 anos
3	EJA	58min19s	Ceilândia	Não	Rosa	32	Escola Normal/Ciências Biológicas	Coordenadora/ 1º Segmento EJA	14 anos
				Não	Mica	38	Letras	Vice-Diretora	18 anos
				Não	Bino	39	Escola Normal/ Educação Física	Professor/ 2º Segmento EJA	20 anos
				Não	Lucas	41	Geografia	Professor/ 2º Segmento EJA	14 anos
				Não	Gina	42	Escola Normal/Pedagogia	Professora Adaptada	20 anos
				Não	Ilido	42	Escola Normal/Pedagogia	Professora/ 1º Segmento EJA	16 anos
				Não	Marta	45	Escola Normal/Pedagogia	Professora/ 1º Segmento EJA	29 anos
				Não	Siwa	52	Escola Normal/ Biologia	Professor/ 2º Segmento EJA	13 anos
4	Diversidade	01h42min49s	Taguatinga	Sim	Fátima	31-40	Ciências Sociais	Professora/ Ensino Médio	10 anos
				Sim	Gabriel	41	Filosofia	Professor/ Ensino Médio	12 anos
				Sim	Helio	51	Artes plásticas	Professor/ Ensino Especial	21 anos
5	CAIC	1h09min29s	Taguatinga	Sim	Ana	41-50	Escola Normal/ Pedagogia	Anos Iniciais/ Pedagogia	26 anos
				Não	Bia	41-50	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos
				Não	Clara	44	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	23 anos
				Não	Deise	44	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	25 anos
				Não	Eva	47	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos
				Não	Nubia	47	Escola Normal/ Pedagogia	Professora/ 1º ano	26 anos
6	Diversidade 1	57min04s	Brazlândia	Não	Lisa	28	Escola Normal/ Letras Espanhol	Professora/ 2ª fase Ensino Fundamental e Médio	3 anos
				Não	Tissi	31	Escola Normal/ Letras Espanhol	Professora/ 2ª fase Ensino Fundamental e Médio	10 anos
				Sim	Júlio	33	Sociologia	Professor/ Ensino Médio	5 anos
				Não	Sandra	31-40	Letras - Inglês	Professora/ 2ª fase Ensino Fundamental e Médio	12 anos
7	Coordenadores/as	1h42min49s	Brazlândia. Obs.: Grupo formado por professores/as que atuam no Núcleo de diversidade da CRE.	Sim	Iara	38	Escola Normal/Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE	18 anos
				Sim	Joana	41	Escola Normal/Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE	21 anos
				Não	Katia	42	Escola Normal/Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE	20 anos
				Sim	Luis	43	História	Coordenador Intermediária na CRE	11 anos
				Não	Marco	47	Filosofia	Coordenador Intermediária na CRE	9 anos

Quadro elaborado por Cláudia Denis, a partir da compatibilização dos formulários preenchidos pelos/as participantes dos Grupos de discussão.

⁷³ Cf. Apêndice 06.

Capítulo V

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE FEMINISMO, GÊNERO E SEXUALIDADE

Este capítulo apresenta uma análise das concepções de professores/as sobre feminismo, gênero e sexualidade. Os aspectos discutidos sobre Discriminação e preconceito na escola voltados para as questões de gênero e sexualidade nos levaram a conhecer as percepções dos/as docentes dos grupos *Anos Iniciais*, *Ensino Médio* e *Coordenadores/as na Regional de Ensino* sobre a divisão sexual na sociedade, o feminismo e a homossexualidade.

5.1 – “Na nossa época as meninas eram mais frágeis...hoje elas tão atacadas como os meninos”

5.1.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Anos Iniciais

O grupo de discussão *Anos Iniciais* foi realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental, teve pouco mais de uma hora de duração e foi formado por seis professoras, sendo que uma delas precisou retirar-se antes do término do GD.

A constituição desse grupo deu-se a partir de um convite da escola a essa pesquisadora para ministrar uma oficina sobre sexualidade para as professoras em uma das coordenações coletivas⁷⁴, que ocorreu no mês de outubro de 2011. No dia

⁷⁴ De acordo com o Anexo I, Portaria nº 27/2012. Capítulo I. Normas para as Atividades de Coordenação Pedagógica – Item 3. Para os professores regentes que atuam 40 (quarenta) horas semanais, no turno diurno, com jornada ampliada na Educação Infantil, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais e na Educação Especial, inclusive o professor intérprete educacional, a coordenação pedagógica dar-se-á no turno contrário ao de regência, totalizando 15 (quinze) horas semanais, devendo atender, no mínimo, a disposição abaixo:

a) as quartas-feiras destinadas à coordenação coletiva na unidade escolar; b) as terças-feiras e quintas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual na unidade escolar e formação continuada; c) as segundas-feiras e sextas-feiras destinadas à coordenação pedagógica individual, podendo ser realizada fora do ambiente da unidade escolar. (<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/02/portaria-n%C2%BA-27-de-2011-remanejamento.pdf>).

da oficina, ao apresentar-se, também comentou sua pesquisa de doutorado. Após finalizar a atividade, foi solicitado para a coordenadora local que organizasse um grupo de até seis professoras, caso houvesse interesse em participar da pesquisa. Dessa forma, o GD foi agendado para o dia 09 de novembro.

5.1.1.1 - Sobre as participantes do Grupo de Discussão

Ana (Af), sexo feminino, 45 anos de idade, estado civil casada, mãe de dois filhos, religião católica, autodenomina-se parda, nasceu em Campestre – MG. Coursou Magistério no Ensino Médio e fez graduação em Pedagogia (1985), especialista em Administração Escolar (1998) e Fundamentos da Educação (2002), Mestre em Educação (2003). Atua na educação há 26 anos e trabalha no Atendimento à Dificuldade de Aprendizagem, participou do curso Sexualidade (Um Salto para o Futuro/1984).

Bia (Bf), sexo feminino, 46 anos de idade, estado civil solteira, sem filhos, religião evangélica, autodenomina-se parda, não escreveu onde nasceu. Coursou Magistério no Ensino Médio, graduação em Pedagogia (1987) e é especialista em Administração Escolar. Atua há 26 anos em educação, é professora no 1º ano do Ensino Fundamental. Não participou de curso sobre os temas gênero e sexualidade.

Clara (Cf), sexo feminino, 44 anos de idade, estado civil separada, tem dois filhos, religião católica, autodenomina-se parda, nasceu em Anápolis – GO. Coursou Magistério no Ensino Médio (1985), graduação em Pedagogia (1992), especialista em Administração Escolar (1995). Atua em educação há 23 anos, trabalha com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Não participou de curso sobre os temas gênero e sexualidade.

Deise (Df), sexo feminino, 44 anos de idade, estado civil casada, tem dois filhos, religião evangélica, autodenomina-se parda, nasceu em São Miguel do Araguaia. Coursou Magistério no Ensino Médio, graduação em Pedagogia (1991) e especialização em Psicopedagogia (2004). Atua em educação há 25 anos e com

alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Não participou de curso sobre os temas gênero e sexualidade.

Eva (Ef), sexo feminino, 47 anos de idade, estado civil casada, tem dois filhos, religião evangélica, autodenomina-se parda, nasceu em Pedreiras – MA. Coursou Magistério no Ensino Médio (1982), graduação em Pedagogia (1989) e especialização em Códigos e Linguagens (2009). Atua há 26 anos em educação, atualmente trabalha com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Não participou de curso sobre os temas gênero e sexualidade.

Núbia (Nf), sexo feminino, 47 anos de idade, estado civil solteira, sem filhos, religião espírita, autodenomina-se parda, nasceu em Taguatinga – DF. Coursou Magistério no Ensino Médio (1983), graduação em Pedagogia (1988), especialização em Docência do Ensino Superior. Atua há 26 anos em educação, atualmente com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Não participou de curso sobre os temas gênero e sexualidade.

As professoras participantes desse GD têm em comum a formação inicial – Magistério no Ensino Médio - e Pedagogia na graduação, possuem, no mínimo uma especialização, sendo que uma delas fez o mestrado. A formação em nível de especialização constitui um diferencial se comparado com profissionais da Educação Infantil e Anos Iniciais de outros estados brasileiros, o que não significa que elas estejam sensíveis (ou aptas a discutir) as questões de gênero e sexualidade. Outro dado é que todas estão próximas da aposentadoria, o que talvez as deixem mais acomodadas com relação a buscar novos cursos e novas formações.

5.1.2 – Formação inicial e trajetória profissional

As professoras apresentam suas trajetórias de vida e escolares que influenciaram, de alguma forma, a escolha e ingresso na profissão docente, ainda que diferenciadas.

Enquanto uma diz ter escolhido a profissão, outras iniciaram na profissão devido a circunstâncias e influências diversas. O mito da vocação, da capacidade

feminina inata para a docência somente aparece com Núbia (Nf), pois afirmou que desde pequena sonhava em ser professora. As demais contaram diferentes histórias de vida com relação à profissão.

No trecho a seguir, a pesquisadora inicia o grupo de discussão solicitando que cada professora fale sobre a sua formação profissional e escolha do curso superior. Apesar de apresentarem trajetórias distintas, todas iniciaram na profissão a partir do Magistério do Ensino Médio (Escola Normal), e posteriormente concluíram o curso de graduação em Pedagogia (passagem inicial, linhas 1 a 39; 93-128; 157-214):

- 1 **Y: Bom, a minha primeira pergunta a minha primeira**
- 2 **questão é se vocês poderiam falar um pouco sobre**
- 3 **a formação de vocês em nível de graduação (.) como**
- 4 **foi que se deu a escolha do curso e quem tem quem**
- 5 **passou por escola normal pode falar desde:: por**
- 6 **que que fizeram a escola normal (5)**
- 7 Nf: Ah eu fiz porque eu sempre sonhei em ser
- 8 professora desde pequeninha @(1)@ eu tinha uma
- 9 escolinha chamada Escola Amiga que eu dava aula
- 10 pros meus priminhos todos menores do que eu então eu
- 11 sempre quis ser professora e aí:: fiz o curso normal
- 12 gostei e aí já entrei na Católica direto e fiz o curso de
- 13 Alfabetização que era o que eu sempre gost- gostei e
- 14 sempre pensei em fazer e:: é a profissão que eu escolhi
- 15 com o coração eu amo o que eu faço to próxima de
- 16 aposentar e feliz da vida. Só espero continuar com a
- 17 saúde que eu tenho e com a disposição que eu tenho
- 18 até aposentar porque eu acho que tudo de bom to
- 19 terminando realizada (.) satisfeítíssima
- 20 Ef: Eu fiz o normal por necessidade morava do lado da
- 21 escola e a minha mãe ah você vai fazer o normal eu não
- 22 queria mas fiz to aqui até hoje lutando com a profissão
- 23 @(1)@ graças a Deus que eu tenho uma amiga como a
- 24 Débora que me ajuda muito põe pra cima é maravilhosa
- 25 né e o normal é tudo de bom na época que eu fiz rápido
- 26 tranquilo uns três aninhos ali terminei em 85 logo passei
- 27 em 86 num concurso acho que Deus queria isso de mim
- 28 @(1)@ né passei assim bem colocada mas nem quis
- 29 assumir (.) assumi três anos depois quer dizer três anos
- 30 perdidos aqui né ou encontrados não sei
- 31 Nf: Encontrados você tem que esperar até cinqüenta pra
- 32 aposentar mesmo né @2@
- 33 Ef: Pois é é mesmo aposentar logo com cinqüenta É
- 34 mas:: tudo bem tranquilo.
- 35 Df: Ah eu sonhava em ser enfermeira aí fui fazer os
- 36 testes vocacionais quando cheguei lá que a enfermeira
- 37 começou a explicar o trabalho eu vi que o negócio não

38 era pra mim porque eu não agüento ver sangue ver
39 essas coisas

[...]

93 Nf: Eu fui por amor eu até coloquei aí nas horas vagas
94 eu gosto eu sou apaixonada por leitura eu gosto muito
95 assim acho lindo quando uma criança começa a ler eh
96 eu tive uma experiência bonita com a minha filha que
97 hoje em dia eu chego até a gente chega a certa idade e
98 esquecer da coisas né e a minha filha teve muito
99 problema na=na época da pré escola com um professor
100 muita falta eu só sei que ela chegou na turminha de
101 primeira série na época da primeira série seriação ela
102 não sabia ler ela chorava chegava em casa falava mãe
103 eu m- eu sou a única da turma que não sei ler tinha
104 outros né eu sou a única da turma que não sei ler então
105 ela chorava aquela coisa aí num tempo desse eu
106 comentando com os meus alunos a felicidade das
107 crianças que lêem eu falei assim oh filha mamãe não te
108 ajudou né? Ela falou assim-
109 Nf: Nossa eu fico emocionada
110 Ef: @(1)@ ela falou assim “Mãe deixa de ser boba você
111 me ensinou a ler ((choro silencioso)) então assim (1) eu
112 to assim por causa de (duas crianças que eu tenho lá)
113 ((risos))
114 Af: aí a gente Cho:::ra
115 Ef: mas assim eu fui por amor eu sou apaixonada pela
116 leitura e assim eu ainda quero um dia antes de eu
117 aposentar eu conseguir 100% da minha turma que eu
118 ainda não=não cheguei a esse alvo ainda ((risos))
119 Nf: Mas é sonhadora!
120 Ef: Mas
121 Cf: É a fé
122 Ef: Porque a gente não estuda é a fé eu sei que tem
123 essa questão familiar né mas assim eu fui pra profissão
124 porque assim por paixão mesmo houve épocas
125 melhores hoje tá bem difícil pela questão familiar a
126 gente vê isso é=é eu acho que tem uma degradação
127 na=na raça humana a gente tá virando assim o ser
128 humano tá ficando estranho tá

[...]

157 Af: Bom o meu percurso é um pouquinho diferente
158 eu=eu (2) comecei fazendo o Ensino Médio o curso de
159 Administração era novíssimo na época né isso há quase

160 @trinta anos atrás@
 161 |
 162 Nf: É:: um pouquinho
 163 Af: É (.) pouquinho era novinha
 164 |
 165 Nf: Era Administração e Contabilidade
 166 né eu ia fazer eu queria fazer contabilidade
 167 Af: E eu – Administração e Contabilidade – e aí eu
 168 acabei fazendo Administração e não concluí
 169 Administração porque eu fiquei noiva e eu trabalhava
 170 em banco eu comecei a trabalhar em banco bancária né
 171 comecei a trabalhar em banco faço parte daquele
 172 projeto menor no banco eu fiz parte do primeiro projeto
 173 de emprego de menor que era em banco e eu
 174 trabalhava num banco agrícola de Minas o dia todo
 175 porque eu num tinha não tinha mãe enfim condição
 176 financeira precisava trabalhar e então trabalhava o dia
 177 todo e a noite fazia Administração (1) e aí eu fiquei
 178 noiva e aí o banco mandou embora porque naquela
 179 época quando você ficava noiva o banco mandava
 180 embora mulher bancária só ficava solteira porque eles
 181 consideravam um prejuízo enfim resumindo aí eu fui
 182 fazer o curso normal porque uma cunhada que era
 183 professora e a minha irmã me convenceram a fazer e eu
 184 queria fazer e fui fazer já casada então aí eu peguei as
 185 matérias do Ensino Médio eu aproveitei e=e entrei no
 186 magistério no segundo ano do magistério já e fui fazer
 187 aí engravidei (1) enfim concluí o curso normal mas
 188 adorei o curso normal e fui dar aula passei pro
 189 concurso logo em seguido né também no ano seguinte
 190 formei e aí eu tentei em 85 passei no concurso e fui
 191 trabalhar e adoro sou igual à Débora ado:::ro o que eu
 192 faço fico frustrada quando eu ouço as pessoas falando
 193 que é sofressora não me julgo sofressora sou
 194 professora com orgulho e gosto do que eu faço e assim
 195 aqui no CAIC eu acabei descobrindo uma coisa que eu
 196 falei gente eu não sabia vim pra cá praticamente
 197 convocada pela DRE porque (.) precisava de um
 198 pedagogo no CAIC e ninguém queria vir e eu estava
 199 com Sociologia no CEMAB mas como o meu curso é
 200 Pedagogia a regional praticamente me convocou e me
 201 obrigou assim olha você tem que ir eu tinha concluído o
 202 mestrado em educação aí a DRE falou não você vai
 203 fazer uma entrevista eu fiz a entrevista e fui vim pra cá
 204 assim praticamente convocada e adoro (.) adoro esse
 205 trabalho que eu tô fazendo agora sempre dei aula nunca
 206 tinha trabalhado nessa linha da dificuldade de
 207 aprendizagem tô aprendendo todos os dias e descobri
 208 que eu a:acho assim eu podia tá fazendo esse trabalho
 209 há mais tempo eu acho que teria feito diferença assim
 210 até na minha vida profissional eu acho de um jeito ou de
 211 outro eu ajudo as pessoas principalmente os alunos né
 212 e eu gosto demais também tô perto de aposentar né se
 213 Deus quiser daqui há um ano e meio eu aposento mas
 214 (.) assim (.) feliz [...]

Um recorte de gênero surge relacionado à profissão escolhida pelas professoras pois de acordo com a visão binária (WOODWARD, 2005; BUTLER, 2003), as mulheres devem se envolver em profissões *naturalmente* femininas. Elas são: Enfermagem, Psicologia, Pedagogia, entre outras que estejam voltadas para o cuidado com o outro. Essas profissões necessitam de atributos considerados femininos pela cultura ocidental, como reflexão, disciplina, sensibilidade e paciência.

As *escolhas feitas* não são questionadas por elas, seja por sonho (Núbia), por influência familiar da mãe (Eva) ou por falta de oportunidade (Ana).

Uma questão que se destaca neste momento inicial são os comentários acerca da dificuldade atual em lidar com a alfabetização das crianças devido ao descompromisso familiar, culpabilizando a família. Apenas Ana (Af) destoa apresentando uma visão diferenciada pois acredita ser possível alfabetizar independente da situação familiar. (passagem inicial, 78-90; 122-134; 223-233; 252-260):

78 Df: Você vê né e hoje eu acho que a gente gasta muito
 79 tempo envolvido com essa parte familiar que é fazer o
 80 papel da família né
 81 |
 82 Nf: hábitos né?
 83 Df: Os hábitos então a gente gasta o nosso tempo
 84 Nf: Os hábitos básicos
 85 Df: Em sala assim eh chamando atenção é falando e aí
 86 o trabalho num=num rende como hoje em dia num é
 87 Nf: Num rende
 88 Cf: E a própria metodologia as vezes também
 89 Nf: Num é Então eu=eu vejo isso
 90 Af: Eu acho que não é por aí mais

[...]

122 Cf: Porque a gente não estuda é a fé eu sei que tem
 123 essa questão familiar né mas assim eu fui pra profissão
 124 porque assim por paixão mesmo houve épocas
 125 melhores hoje tá bem difícil pela questão familiar a
 126 gente vê isso é=é eu acho que tem uma degradação
 127 na=na raça humana a gente tá virando assim o ser
 128 humano tá ficando estranho tá
 129 |
 130 Wf: Tá se animalizando

131 Ff: É até pior que eu acho que eles são mais
 132 organizados né mas eu acho que os princípios foram
 133 abandonados né então isso tá ficando difícil pro nosso
 134 trabalho [...]

[...]

223 Af: [...] Eu acho que não são as famílias até porque eu
 224 sou da linha que considera que o papel nosso é
 225 alfabetizar independente das famílias (.) eu acho que
 226 não é isso as famílias fazem falta mas eu acho que tá
 227 precisando é a questão metodológica mesmo é essa
 228 coisa de que o silábico o fonético é a nossa língua base
 229 e a gente tá talvez utilizando uma metodologia que não
 230 atenda a própria língua portuguesa tá essa é uma
 231 dúvida então assim que eu
 232 Nf: Eu como alfabetizadora discordo @(1)@ ((risos))
 233 ((falas simultâneas))

[...]

252 Nf: [...] então eu acho que o problema
 253 não é a postura do professor com relação à
 254 alfabetização porque a maior parte dos alunos saem
 255 alfabetizados né (.) a gente tá com turminhas de=de
 256 primeiro ano quer dizer eu tenho quatro meninos que
 257 não vão sair alfabetizados mas se for=for ver o histórico
 258 desses quatro alunos todos eles têm algum tipo de
 259 problema a=a grande maioria familiar mesmo é o
 260 emocional né

Para essas professoras sua função é alfabetizar/ensinar. Trabalhar hábitos e atitudes com as crianças significa “gastar tempo”, pois é considerado função da família: “Você vê né e hoje eu acho que a gente gasta muito tempo envolvida com essa parte familiar que é fazer o papel da família né” (linhas 78-80). Parece existir uma dificuldade em contextualizar a ação docente na atualidade em que os/as estudantes possuem atitudes diferenciadas (conversam com colegas, não atendem imediatamente aos comandos da professora, etc.) e que as organizações familiares estão diversas.

A compreensão de ensinar atualmente, por razões sócio-históricas, não é mais sinônimo apenas de transmitir saberes, pois este é um período de fácil acesso

à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global (ROLDÃO, 2007). Contudo, as professoras apresentam ainda uma visão limitada (ou reducionista) da profissão, na qual a professora é vista como uma transmissora de conhecimento, que apenas “ensina a ler e escrever” e não se compreende com uma função mais ampliada.

5.1.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade

A escola é um local onde podemos perceber o preconceito e a discriminação que acontecem em sociedade, seja com relação à cor/raça, gênero, geração, classe, orientação sexual, entre outros. Pode-se considerar que preconceito é a ideia pré-concebida sobre algum tema e que discriminação é quando essa ideia é colocada em prática, ou seja, por meio de negação ao acesso, da exclusão, da distinção ou da restrição (CASHMORE, 2000).

Foi solicitado às professoras que falassem sobre preconceito e discriminação vivenciada na escola, seja com/entre estudantes, seja com/entre docentes, seja entre estudantes e docentes. A discussão foi mais direcionada para papéis sociais de homem e mulher na sociedade, já que uma delas tinha mencionado sobre ser mulher, professora e mãe em passagem anterior, sobre outras atividades das professoras para além de ministrar aulas. (passagem: outras atividades das professoras, linhas 336-363):

- 336 **Y: Bom vocês já começaram a falar eu gostaria que**
 337 **vocês falassem como é o trabalho de vocês né**
 338 **trabalho da professora e não só o trabalho de:: para**
 339 **além de ministrar aulas, e vocês já começaram a**
 340 **falar aí sobre isso né para além de=de ministrar**
 341 **aulas vocês fazem mais coisas a professor hoje só**
 342 **administra aula**
 343 Nf: De jeito nenhum hoje a gente é mãe é enfermeira é
 344 psicóloga é socióloga (1) você é tudo
 345 Cf: Além de psicóloga das crianças e babá somos
 346 psicólogas dos pais porque muitas vezes eles chegam
 347 na porta da sua sala e choram contando que o (.) né
 348 Df: Dizendo que ele não dá conta

349 Nf: Né quer dizer além das crianças (.) ainda tem os
 350 pais
 351 Cf: A gente é mãe a gente é esposa né
 352 Ef: Até esses dias eu fiz um comentário que eu
 353 conversei com uma amiga falando assim que a gente
 354 não quer ser mais ou menos nas outras áreas nenhuma
 355 área (.) você quer ser boa profissional você quer ser boa
 356 mãe você quer ser boa esposa entendeu então a gente
 357 quer ser assim pelo menos mais um eu digo mais ou
 358 menos não quer ser mais regular em cada uma das
 359 áreas pra não sair frustrado né mas aqui eu não sou né
 360 eu não sou só a professora do seu filho eu sou uma
 361 pessoa eu sou::eu sou aqui eu sou uma profissional lá
 362 fora eu sou a mãe sou dona de casa tenho outras
 363 atribuições né

Da maneira como o sistema de gênero foi construído e é mantido, impede a participação plena da mulher na esfera pública. Mesmo na esfera pública, a professora “é mãe é enfermeira é psicóloga é socióloga” (linha 343-344), além de babá das crianças e dos pais. Ela é cuidadora.

Ainda persistem os espaços fixos que devem ser ocupados por homens e mulheres. O espaço privado, voltado para o cuidado com a família e o lar é privilégio feminino. O discurso das professoras demonstra o “peso” que essa realidade impõe às mulheres, especialmente para aquelas que desenvolvem atividades profissionais fora de casa e ao chegarem a casa precisam exercer as atribuições domésticas. Existe uma cobrança das próprias mulheres sobre si para que em todo lugar e papel exercido ela “não quer ser mais ou menos nas outras áreas” (linha 354).

A sociedade brasileira, historicamente, passou por mudanças sociais e demandas familiares transformaram a família patriarcal em um modelo de família nuclear. Com relação às mulheres, elas deveriam desempenhar o papel de boa mãe, cuidando e educando os filhos, e de boa esposa, dando suporte ao trabalho do marido fora do lar. O trabalho fora de casa ainda era responsabilidade exclusiva do marido. Em nossa sociedade o trabalho é organizado por gênero e a participação do homem nas tarefas familiares ainda é tímida. (ALMEIDA, 2007).

É importante ressaltar que os objetivos das mulheres de diferentes classes sociais com relação ao trabalho assalariado fora do lar são diversos. O conflito entre trabalho e função materna adquire maior visibilidade nas camadas médias. Ser mãe e profissional é assumir identidades múltiplas e contraditórias, construídas

socialmente e em permanente processo de mudança (HALL, 2001; LOURO, 1997). Mas ainda é preciso discutir sobre esse assunto para que não haja a culpabilização feminina pela própria mulher.

As professoras, todas com mais de 40 anos, no segmento abaixo, parecem concordar que a emancipação da mulher trouxe novas atribuições e não necessariamente conquistas. (passagem: divisão sexual, linhas 680-723):

680 **Y: Bom mudando um pouquinho de assunto eu**
 681 **quero que- nós vamos conversar um pouco sobre**
 682 **discriminação e preconceito na escola ta (.) Eu**
 683 **gostaria que vocês falassem um pouco sobre isso**
 684 **e pra direcionar um pouco eu queria que vocês**
 685 **pensassem sobre os papéis da sociedade que**
 686 **costumam ser vistos como papéis de mulher**
 687 **papéis de homem né o que que deve ser feito por**
 688 **mulher por homem (.) vamo pensar um pouco por**
 689 **aí (.) Você falou algumas coisas sobre você é**
 690 **professora mas também é mãe**
 691 Df: As atribuições fora
 692 **Y: Também é esposa também é dona de casa**
 693 **como é que é isso gente**
 694 Af: Eu acho que pra nós não sei pra nós eu acho que
 695 a gente já é da fase que divide um pouco os papéis a
 696 gente já os homens os nossos maridos hoje a gente
 697 já consegue né a gente compar-
 698 |_
 699 Nf: Divisão de tarefas
 700 Af: A gente compartilha hoje financeiramente porque
 701 a independência nossa ela é eu falo que ela é utópica
 702 né porque a gente quis se tornar independente e
 703 acabou criando mais atribuições
 704 Nf: () @(1)@ que horror
 705 Cf: Exatamente você fica é atribulada
 706 Af: Então assim é atribulada porque vamo ser
 707 independente ai a gente foi estudar trabalhar e tal e
 708 hoje em casa a gente acaba que
 709 |_
 710 Nf: Nossa a minha irmã fala
 711 que nasceu pra ser dona de cá- eu nasci prá não
 712 trabalhar (.) ficar dentro de casa e criar os meus filhos
 713 @(2)@ eu num desse trem não @tem que
 714 trabalhar@ fora tem que trabalhar dentro de casa e
 715 @criar filho@ ainda tem que dividir despesa de casa
 716 @1@
 717 ?f: ((falas simultâneas))
 718 Ef: É minha filha é igual sua irmã (.) Olha eu tenho
 719 três turnos trabalho de manhã de tarde e de noite não
 720 tenho sossego nenhum pra tudo
 721 |_

722 Af: Ainda assim
 723 Ef: eu sou o pai a mãe a avó o avô o tio a tia tudo.

Na visão das professoras, o fato da mulher trabalhar fora de casa faz com que tenham mais um turno de trabalho ao chegar, incluindo a criação dos filhos, trazendo mais atribuições para mulher: “você fica é atribulada” (linha 705). A questão do espaço público e do espaço privado surge nesse momento porque apesar da mulher ter conquistado o direito de sair de casa e trabalhar, o lugar dela continua sendo a casa, os filhos, o marido: “nasci prá não trabalhar ficar dentro de casa e criar os meus filhos” (linhas 711-712). Essa fala pode revelar, ainda, a divisão sexual do trabalho na ordem patriarcal, no qual o trabalho da mulher não pode impedir a sua principal função: a maternidade.

O trabalho de casa não é visto por elas como trabalho, talvez porque considerem ser *natural* da mulher esse tipo de cuidado, ou por não ser remunerado.

Com relação à questão financeira, ter o próprio salário, não representou para elas independência “porque a gente quis se tornar independente e acabou criando mais atribuições” (linhas 702-703). A mulher passa a ter responsabilidades com o dinheiro que recebe pelo seu trabalho, “ainda tem que dividir despesa de casa” (linhas 715). E ainda, uma das professoras diz que exerce diferentes papéis, como pai, mãe, tia, tio. Continua sendo responsabilidade da mulher o cuidado com os/as filhos/as e com as consequências que isso representa.

Parece existir um desequilíbrio com relação à carga de trabalho desenvolvido pelas mulheres profissionalmente e suas atividades domésticas. Pois, se por um lado elas dividem as despesas da casa, por outro, não parece haver uma divisão das tarefas domésticas com outra pessoa (marido, companheiro), inclusive, na criação dos filhos.

Não surgiu durante a conversa a questão do uso do tempo com elas mesmas, o que as deixariam em desvantagem com relação a seus companheiros. O espaço da casa, espaço privado, é percebido pelas participantes do GD como de responsabilidade da mulher.

No próximo segmento (passagem: reprodução do que foi aprendido para filhos/as e alunos/as, linhas 724-772), as professoras elaboram a questão e

concluem que estão reproduzindo em seus/suas alunos/as e filhos/as preconceitos relacionados a gênero, refletindo o sexismo que existe na sociedade.

724 Af: Vocês acham que a nossa geração conseguiu
 725 passar pros filhos por exemplo eu tenho assim até outro
 726 dia eu falei assim lá né com os meus filhos eu=eu
 727 achava que tinha criado bem mas eu fui extremamente
 728 machista
 729 Nf: E eu também
 730 Af: O meu filho homem ele (.) pouco colabora e quando
 731 ele colabora é porque eu peço ou então eu dou o
 732 chique mesmo
 733 |
 734 Nf: Não pode
 735 |
 736 Df: Não tem consciência mesmo para
 737 dividir tarefas
 738 Af: Ó vou lá bato na porta do quarto e falo (.) Vai se virar
 739 que eu não vou arrumar (.) aí ele se toca (.) né Então eu
 740 acho que mesmo a gente eu acho que @nós somos
 741 jovens né @
 742 ?f: Humrum
 743 Af: Bom (.) E a gente participou dessa coisa da mulher
 744 correr atrás de emprego de trabalho fez faculdade mas
 745 ficou ainda arraigado eu não sei se a gente e=e a coisa
 746 do machismo mesmo a menina vai casar tanto que a
 747 minha filha já casou o filho não mas eu nunca falei pra
 748 ela não casar mais cedo ((risos))
 749 |
 750 Ef: e se casou
 751 Af: é mas ela quem quis casar (.) aí (.) mas eu acho
 752 assim a gente acabou quase que inconscientemente
 753 transferindo um pouco dessas coisas né
 754 |
 755 Nf: Ah mas é normal
 756 Af: Mas é normal então a gente e na escola eu acho
 757 assim a gente tenta (1) mas muito pouco a gente
 758 trabalha muito pouco dessa questão da=da do
 759 machismo da::dos papéis homem e mulher
 760 |
 761 Nf: É não (.) e a gente se pega fazendo isso
 762 ainda
 763 Af: E a gente se pega fazendo num é
 764 Nf: Porque tipo entra na sala (.) primeiro as meninas (.)
 765 lanche (.) Primeiro as meninas (.) depois os meninos
 766 |
 767 Af: Primeiros as meninas (.)
 768 depois os meninos
 769 Nf: A gente acaba se pegando numa repetição de
 770 cavalheirismo
 771 |
 772 Ef: Hoje um mesmo me questionou né .

Uma das professoras propõe uma reflexão sobre os valores que sua geração tem repassado para filhos/as e alunos/as. Ela exemplifica com a atitude de seu filho com relação à organização de seu quarto e também com a questão da filha ter casado ainda jovem, repetindo sua história.

Conclui-se que “a gente acabou quase que inconscientemente transferindo um pouco dessas coisas né” (Linhas 752-753), ou seja, transferindo a visão machista e sexista, para a geração mais nova. Mesmo essas professoras que vivenciaram as conquistas e a emancipação feminina, “dessa coisa da mulher correr atrás de emprego de trabalho fez faculdade” (linhas 743-744), elas mesmas reproduzem concepções preconceituosas, ou seja, é possível perceber uma construção cultural dos papéis que devem ser exercidos por mulheres e homens. Não houve uma reflexão por parte das mulheres sobre o que “ficou ainda arraigado” (linha 745), desconsiderando as relações de poder construídas a partir das diferenças sexuais.

A naturalização de características binárias e opostas socialmente atribuídas ao feminino e ao masculino se reflete no dia-a-dia escolar sem questionamentos. As meninas são “privilegiadas” ao entrarem primeiro na sala de aula, ao serem servidas no lanche antes dos meninos, ensinando a estes a serem “cavalheiros”. Com o cavalheirismo, é reproduzida e reforçada a ideia da fragilidade feminina.

O destaque nessa passagem deve ser dado à reflexão realizada pelas professoras sobre a reprodução de valores sexistas, a falta de trabalhos que tragam à tona as questões de gênero, papéis sociais atribuídos a mulheres e homens, machismo, entre outros.

Naquele momento, enquanto algumas professoras se pronunciavam as demais ficaram atentas, vigilantes. Chega-se à conclusão de que esse tipo de reprodução seria normal, há concordância por parte de todas que balançam a cabeça afirmativamente no mesmo instante. Contudo, neste momento, não se avança para questionar se poderia ter sido diferente, ou o que poderia ser feito para que houvesse mudança. A formação continuada na área, composta de informação, discussão e reflexão, pode reduzir essas reproduções.

Dando continuidade à discussão no grupo, as professoras fazem uma defesa do cavalheirismo, no qual foram criadas, justificando assim suas atitudes

discriminatórias entre homens/mulheres, alunos/alunas. (passagem preconceito e discriminação, linhas 780-821):

780 Nf: que nós fomos acostumadas no cavalheirismo
 781 |
 782 Cf: mas eu acho que isso aí (.) é
 783 saudável
 784 |
 785 Nf: Hoje mesmo um me impressionou né
 786 |
 787 Cf: Eu vejo do lado do
 788 cavalheirismo
 789 Nf: Mas eu tenho um menino que hoje mesmo
 790 perguntou porque só as meninas primeiro ((falas
 791 simultâneas))
 792 ?f: ()
 793 Nf: meu argumento (.) não porque as meninas (.) na
 794 nossa época é porque as meninas eram mais frágeis
 795 hoje elas não são (.) elas são atacadas como os
 796 meninos (.) elas não tão mais não ()
 797 Ef: Quantas de nós num gostaria de chegar num
 798 restaurante e alguém lhe puxar a cadeirinha pra você
 799 sentar
 800 Nf: Minha filha (.) ai de Renatinho se não puxar pra mim
 801 (.) Ai de Renatinho se não abrir a porta do carro pra eu
 802 entrar
 803 |
 804 Ef: Por isso primeiro as meninas depois os meninos!
 805 Nf: O que (.) minha filha comigo Núbia Maria @2@
 806 Ef: Meu filho faz isso comigo (.) ele abre a porta do
 807 carro pra mim
 808 |
 809 Nf: E ele tem sorte de dividir a continha (.) nem
 810 isso eu devia fazer
 811 |
 812 Ef: Ele age muito educado pra mim
 813 |
 814 Nf: Mas abrir portinha
 815 de carro (.) puxar cadeirinha em restaurante (.) ah não
 816 Ef: Gente isso eu acho que é nobre (.) isso é nobre (.)
 817 eu busco muito isso no Gustavo ele ser nobre
 818 Nf: Isso é nobre (.) é num é isso é nobre
 819 Af: Mas tem algum
 820 |
 821 Ef: Meu filho faz isso comigo Ana

Nessa passagem a densidade interativa é forte. As professoras falam simultaneamente e uma quase que complementa o pensamento da outra. A questão geracional, todas possuem entre 44 a 49 anos, está bastante presente com relação

à importância dada ao comportamento diferenciado do homem com relação à mulher, “que nós fomos acostumadas no cavalheirismo” (linhas 780). Esse cavalheirismo é considerado *saudável*, *nobre* e por isso deve ser ensinado aos meninos. Isso justificaria as meninas terem algumas prioridades como entrar primeiro na sala de aula ou se servirem do lanche.

Diante do questionamento de um aluno sobre o motivo do privilégio das meninas, a professora ensaia um argumento para responder à questão e diz: “na nossa época é porque as meninas eram mais frágeis” (linhas 793/794), contudo continua: “hoje elas não são (.) elas são atacadas como os meninos” (linha 795/796). O argumento da fragilidade feminina não serve mais para os dias de hoje, pois as meninas têm atitudes parecidas com os meninos, desfazendo essa fragilidade feminina.

A visão binária é reforçada à medida que, se a menina briga, não obedece, se seus cadernos não são organizados, ela está fazendo o que é “coisa de menino”. A visão de mulher/menina considerada correta é aquela do senso comum na qual ela é sensível, indefesa, frágil, organizada. A continuidade da discussão revela e acentua essa visão, apesar da posição discordante de uma das professoras. (passagem discriminação sexual, linhas 822-894).

- 822 Af: Mas tem algum mal a gente puxar pra eles é isso
 823 que acho que a gente tem que
 824 ?f: ((risos))
 825 Nf: a menos que ele esteja de joelhos operados ((risos))
 826 Af: mandar flores (.) Eu nunca fiz isso mas outro dia eu
 827 tava pensando por que que não mandou as flores pro
 828 marido
 829 Nf: Eu não faço isso mas eu ponho uma toalhinha
 830 limpinha um pijama dobradinho e um chinelinho do lado
 831 Cf: O meu já falou (.) nunca faça isso pelo amor de
 832 Deus Eu não puxo uma cadeira
 833 Nf: Mas eu ponho um pijaminha passado cheirosinho
 834 junto a uma toalhinha dobradinha e o chinelinho do lado
 835 (.) eu acho que você também tem que puxar uma
 836 cadeira pra mim ((risos))
 837 Af: Eu não faço nada disso pro meu marido
 838 |_
 839 Nf: Eu faço
 840 Af: Engraçado não faço eu sou eu sou boa em outras
 841 coisas mas não
 842 Nf: É a gente foi criada pra isso
 843 Af: Eu falo bastante (.) oh:: Núbia (2) Tudo (3)

844 ((professora atende ao telefone))
 845 Cf: Mas no dia a dia mesmo (.) em sala mesmo (.) a
 846 gente passa isso pros meninos
 847 Nf: A gente se pega de vez em quando né uma folhinha
 848 rosa outra azul né
 849 Cf: Lá num é automático não
 850 Nf: O menino troca mesmo e eu deixo trocar.
 851 Bf: Com licença Claudia (professora precisar sair da
 852 sala para atender uma pessoa que chamou na porta)
 853 Af: Eu sinto assim por exemplo me irrita muito a minha
 854 sogra a minha sogra algumas coisas que ela fala assim
 855 nossa eu falo Meu Deus dona Amélia como a senhora é
 856 machista (.) quer dizer a menina gripa a minha filha
 857 gripava ela não telefonava o menino gripava (.) ela
 858 telefonava três vezes por dia então você via que até o
 859 cuidado com o neto homem era maior
 860 |
 861 Nf: É maior
 862 Af: E assim minha irmã mais ve::lha então as pessoas
 863 mais velhas do que a gente eu acho que é muito::
 864 |
 865 Nf: Ligadas
 866 Af: É muito ligada essa coisa da discriminação é:: a
 867 sexual então eu me lembro que eu tive um problema
 868 com o meu sogro que o meu sogro brincou uma vez (.)
 869 Deus o tenha (.) é dentro dessa coisa da discriminação
 870 Ah homem pode tudo (.) Homem põe pra fora (.) aí eu
 871 apelei porque o meu sogro falando isso ele tava falando
 872 isso pra mim que o filho dele vai ; pode galinhar à
 873 vontade; gente isso tá gravando; esquece
 874 |
 875 Nf: Ainda bem que vai
 876 substituir os nomes @2@
 877 Af: ((risos)) Não é só pra eu entender essa coisa da
 878 discriminação aonde ela chega aí eu falei não senhor o
 879 senhor tá enganado agora tem camisinha a mulher não
 880 leva nada pra dentro não só se for burra (.) Meu sogro
 881 olhou pra mim tipo assim né Ela vai pular a cerca
 882 também ele pensou né
 883 |
 884 Nf: @ É óbvio@
 885 Af: Lógico então o senhor tem que tomar muito cuidado
 886 com esse negócio de que o homem põe pra fora e a
 887 mulher leva pra dentro que a mulher só leva pra dentro
 888 agora se for burra
 889 |
 890 Nf: @O que ela quiser@ ((risos))
 891 Af: Se não por camisinha Mas é o que É a discriminação
 892 quer dizer até nisso né o homem pode pular cerca (.)
 893 enfim
 894 Nf: É (.) mas é a criação dele

A professora Ana faz um questionamento em oposição ao que estava sendo elaborado que incomoda todas as demais: “Mas tem algum mal a gente puxar [a cadeira] pra eles” (linhas 822) ou “mandar flores” (linhas 826)? As professoras sorriem como uma forma de desaprovação com relação ao que foi dito. Essas são atitudes masculinas. Para que a mulher faça esse tipo de gentileza com o homem, é preciso “que ele esteja de joelhos operados ((risos))” (linha 825), ou seja, esteja incapacitado para realizar a ação.

O entendimento de que homem e mulher possuem papéis diferenciados está presente nas falas, nos silêncios e nos sorrisos de cada participante do grupo. E a prática cotidiana é confirmada: “Mas no dia a dia mesmo (.) em sala mesmo (.) a gente passa isso pros meninos” (linhas 845/846).

Existe uma naturalização com relação aos papéis que cada um/a deve desempenhar e esses valores são reproduzidos por meio de gestos, atitudes, críticas que moldam meninas e meninos na escola. Segundo Louro (2000, p.41),

a escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres verdadeiros o que significa dizer homens e mulheres que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade.

O cuidado com o lar, com os filhos, com o marido é de responsabilidade da mulher, mesmo que ela também tenha uma profissão desenvolvida fora de casa. “Mas eu ponho um pijaminha passado cheirosinho junto a uma toalhinha dobradinha e o chinelinho do lado. Eu acho que você também tem que puxar uma cadeira pra mim ((risos))”. (linhas 833-836).

“É a gente foi criada pra isso” (linha 842). Mais uma vez há a concordância com olhares e acenos de cabeça das professoras. A palavra “criada” pode ter dois sentidos: o primeiro sentido é com relação à forma como elas foram educadas; o segundo sentido pode revelar uma ideia de “criação”, em sentido religioso que apresenta claramente como homens e mulheres devem ser, ou seja, cada um foi criado com uma função diferente para exercer.

Mulher e homem, cada um deve exercer seu papel. Ser cavalheiro, educado, nobre, é papel do homem. Por que apenas o homem pode ser “cavalheiro” com

mulheres? Essa é a questão apresentada por uma das professoras, que, de certa forma, se destaca por trazer um pensamento diferenciado, mas a conclusão continua a mesma, um ponto de acordo entre as participantes: o certo é que o homem seja cavalheiro. (passagem discriminação sexual, linhas 895-932).

895 Af: Eu acho que no dia a dia né a gente põe o homem
 896 pra carregar peso a menina é mais frágil mas por outro
 897 lado também é::
 898 L-
 899 Nf: Mas é a mulher
 900 que tá lutando prá conseguir sair
 901 L-
 902 Ef: a gente tá perdendo muito @as suas
 903 próprias vantagens@
 904 Af: A mulher é que tem que lutar (.) é tem que ir né
 905 Cf: A gente tá tendo mudança na escola de profissões
 906 né gente vocês assistiram uns determinados programas
 907 vocês vêem as mulheres agora trabalhando em oficina
 908 fazendo tudo
 909 Ef: Em tudo em tudo
 910 L-
 911 Af: É
 912 Nf: Tão buscando mesmo a igualdade
 913 L-
 914 Af: até na construção
 915 civil né
 916 Ef: Estão assim saindo super bem melhor do que certos
 917 homens profissionalmente em determinadas áreas que
 918 foram feitas prá homens né
 919 Af: É tem isso
 920 Nf: É hoje em dia tudo (.) no exército
 921 Cf: É falou na voz do Brasil ontem que eh a
 922 porcentagem de mulheres no curso superior é
 923 L-
 924 Af: bem maior
 925 L-
 926 Cf: e os homens oh em gota @(1)@ os
 927 homens não querem nada com a dureza
 928 Ef: Gente a nossa presidente é uma mulher né
 929 Nf: Por aí a gente já vê né a mudança
 930 Af: É mas ela sofreu um preconceito danado no início
 931 porque eles falavam que ela era o que (1) só a testa de
 932 ferro e quem ia governar era o Lula

É percebido pelas professoras que a mulher precisa lutar para conseguir seu espaço na vida pública. As mulheres que assumem atividades consideradas masculinas – oficina mecânica, construção civil, exército, presidência da república –

ainda causam espanto e sofrem preconceito porque a sociedade patriarcal demarca o lugar de homens e mulheres.

Neste GD, as professoras demonstram certa incompreensão com relação à luta das mulheres e seus ganhos. Elas entendem que a mulher tem um lugar na sociedade: ser mãe e dona de casa. As demais atividades, como a profissão de professora, seriam complementares e podem atrapalhar sua função principal. O discurso binário está presente em suas falas sobre homem e mulher, lugar de cada um/a (público e privado), cavalheiro e dama.

Apenas uma das professoras, Ana, apresenta um discurso diferenciado. Ora ela concorda com as demais professoras, ora ela faz uma intervenção em oposição às posições apresentadas. Mas não nos parece que essas reflexões venham se traduzir em novas práticas.

5.2 – “Falas que já estão assim tão introjetadas no nosso DNA que pra tirá-las só a fórceps”

5.2.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Ensino Médio

Este Grupo de Discussão foi realizado com professores/as que estavam participando da segunda etapa do curso “*Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?*”.

Na primeira etapa do curso, que tratava das questões relacionadas a gênero e sexualidades, esta pesquisadora atuou ministrando palestras e oficinas. Por ter trabalhado na EAPE e participado também da elaboração desse curso, junto a outras/as professores/as, o acesso a essa turma foi facilitado.

Em acordo com o professor da turma, a pesquisa foi apresentada em linhas gerais e em seguida foi solicitado aos/às cursistas que se apresentassem caso tivessem interesse em participar de um grupo de discussão. Após os

esclarecimentos necessários, inicialmente foi difícil que os/as cursistas se apresentassem. Houve certa resistência e foi preciso fazer mais de uma chamada e explicação para que voluntários/as decidissem participar.

Esse foi um ponto interessante na formação desse GD, pois a resistência dos/as professores/as para participar refletiu-se na quantidade final. Apesar de mais cursistas mostrarem interesse em participar, apenas três compareceram. Esse fato chamou a atenção porque mais de vinte profissionais estavam participando de um curso com o tema da diversidade.

O GD aconteceu no mesmo local e horário em que o curso era ministrado para evitar alguma dificuldade para os/as cursistas, no dia 08/11/2011, em um Centro de Ensino Fundamental, em uma das regiões administrativas do Distrito Federal.

Em momento anterior, foi solicitado à direção da escola um espaço para a realização do GD. Foi autorizado o uso de uma sala de aula, uma vez que muitas delas estavam vazias por ser dia de prova. Ao chegar na sala indicada havia uma professora e ela informou que usaria aquela sala até o final do turno de aula. Ela mesma sugeriu uma sala na frente. O grupo foi iniciado e após algum tempo, chegou um professor informando que usaria aquela sala. Mais uma vez foi necessário mudar de sala. Dessa vez, na terceira sala, o grupo chegou ao final, com a duração de 01h14min49seg, retirando os períodos de troca de sala.

5.2.1.1 - Sobre os participantes do GD

O GD foi formado por dois professores e uma professora, das áreas de Sociologia, Filosofia e Artes Plásticas, com mais de dez anos de experiência em educação. O grupo teve participação ativa dos/a três componentes, todos já haviam passado por alguma formação na área de gênero e sexualidade, com destaque para a professora Fátima, que no período de graduação participou de pesquisas em grupos de estudos sobre diversidade.

Neste grupo as posições menos preconceituosas foram da professora, que se diz católica, enquanto os dois professores, disseram não possuir religião. A formação profissional da professora pode ter influência na sua forma de pensar com relação às temáticas discutidas.

Os participantes do grupo de discussão foram: **Fátima (Ff)**, sexo feminino, entre 31-40 anos, estado civil casada, com um filho, religião católica, autodenomina-se indígena, nasceu no Pará. Com relação à sua formação, fez licenciatura em Ciências Sociais e mestrado em Antropologia Social. Possui 10 anos de experiência em educação, atualmente é Coordenadora Intermediária de Ensino Médio, no Núcleo Pedagógico em uma Coordenação regional de Ensino (NB). Leciona a disciplina Sociologia, já participou de curso com as temáticas de gênero e sexualidade, além de ter participado de pesquisa em grupos de estudos durante a graduação na área de diversidade, atualmente participa do curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?*.

Gabriel (Gm), sexo masculino, 41 anos, estado civil casado, sem filhos, religião católica, autodenomina-se branco, nasceu na Paraíba, licenciatura em Filosofia, especialização em Ciências Humanas. Possui 12 anos de experiência na educação, atualmente é professor no Ensino Médio. Já participou de curso de formação continuada em gênero e sexualidade (*Vidas Plurais*) e atualmente participa do curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?*

Hélio (Hm), sexo masculino, 51 anos, estado civil separado, possui 3 filhos, sem religião, autodenomina-se branco, nasceu em Caratinga – MG, licenciatura em Artes Plásticas, especialista em (DMU-AEE e Altas Habilidades), atualmente é professor de Artes em um Centro de Ensino Médio para alunos do Ensino Especial, participa do curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?*

5.2.2 - Formação inicial e trajetória profissional

Nessa passagem os/a componentes do GD apresentam sua formação inicial e trajetória profissional que são bem diferenciadas. Enquanto Fátima afirma que sempre quis ser professora, Gabriel e Hélio não tinham pensado nessa possibilidade. (Passagem inicial, linhas 1-50).

- 1 **Y: Nesse primeiro momento eu quero pedir então**
- 2 **que vocês se apresentem e que:: digam por favor o**
- 3 **nome de vocês o que vocês fazem na escola e**
- 4 **quanto tempo vocês têm de:: de secretaria de**
- 5 **educação? () (.) obrigada**
- 6 Ff: O meu nome é Fátima (.) a minha formação é em
- 7 Ciências Sociais (.) A escolha do meu curso na verdade
- 8 ela se deu influenciada por um professor de história
- 9 quando eu estava no último ano do ensino médio (.) o
- 10 meu professor de história ele chegou em sala e
- 11 começou a explicar os cursos, o que era cada curso, e
- 12 eu lembro de uma característica que ele falou muito da
- 13 Ciências Sociais, ele dizia primeiro lugar leitura (.)
- 14 segundo lugar leitura e terceiro lugar leitura (.) Então
- 15 isso me chamou muito atenção no momento que ele
- 16 falou (.) então assim foi a partir da explicação dele que
- 17 eu fiz a escolha do curso (.) Foi o curso que eu fiz na
- 18 Universidade Federal do Pará que é a minha cidade de
- 19 origem.
- 20 Hm: Eu me chamo Helio (.) O que determinou o meu
- 21 curso eh:::eh Eu sou formado em Artes Plásticas foi em
- 22 boa parte ter feito no ensino médio o curso de
- 23 edificação lá no CTN quando eu terminei o curso do
- 24 ensino médio, eu saí como técnico em edificações,
- 25 passei um bom tempo trabalhando com um arquiteto, e
- 26 a minha ideia era fazer arquitetura, eu tinha feito
- 27 vestibular para arquitetura e artes plásticas, eu não
- 28 passei em arquitetura... Não, a primeira vez eu fiz para
- 29 arquitetura, não passei, na segunda vez, eu fiz para
- 30 arquitetura e artes plásticas, passei para artes plásticas,
- 31 e quatro anos depois eu tinha me formado em
- 32 licenciatura em educação artística, esse foi o motivo de
- 33 ter feito a opção pela área de artes, por uma própria
- 34 aproximação com o desenho, com a criatividade, que é
- 35 algo que me aproxima, esses foi uns dos motivos de
- 36 estar trabalhando na área de educação. Mais o que?
- 37 Gm: Bom, o meu nome é Gabriel (.) a formação é
- 38 Filosofia (.) Por que eu fiz filosofia (.), eu acho que foi
- 39 por acaso, porque eu não tinha nenhuma ideia do que
- 40 era filosofia (.) O ensino médio foi técnico também
- 41 contabilidade ali no CEMAB e e assim como o curso
- 42 técnico não te dava base para você passar no vestibular

43 (.) então tentei UNB duas vezes eu não consegui (.)
 44 psicologia, história (.) e não consegui e por acaso um
 45 amigo meu me chamou, vamos lá na Católica lá vai ser
 46 mais fácil a gente consegue aí não tinha um curso que
 47 me agradasse (.), eu vi filosofia, aí vou em filosofia por
 48 acaso para ver se é bom, e aí eu fui, no começo eu
 49 detestei (.), quis abandonar, depois de uns três anos eu
 50 continuei, me formei em filosofia (.) é só (1)

Esse GD apresentou-se de maneira objetiva, diferente do GD anterior. Eles/a se concentraram em informar sobre suas formações e escolhas sem detalhar questões pessoais.

5.2.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade

A pesquisadora apresenta para discussão do grupo a questão sobre preconceito e discriminação presenciados ou vividos na escola. Foi necessário esclarecimento informando que a experiência poderia tanto ser com professores/as como com alunos/as.

A participação dos professores e da professora foi intensa e equilibrada. Não houve debate entre os/a participante apesar de aparecerem formas diferenciadas de pensar e agir diante do preconceito e da discriminação vivenciados na escola. (passagem preconceito e discriminação, linhas 287-354).

287 **Y: Aí eu pergunto para vocês (.) já aconteceu**
 288 **alguma situação de preconceito ou discriminação**
 289 **na escola que vocês lembrem (.) vocês poderiam**
 290 **falar sobre isso**
 291 Hm: Preconceito com aluno (.) preconceito com o
 292 professor (.) preconceito em que sentido **Y:**
 293 **Preconceito que vocês lembrarem ele mesmo falou**
 294 **(.) fazer normal era coisa de mulherzinha né**
 295 Gm: É (.) na época era
 296 Hm: Preconceito tem todo o dia quem chega à escola
 297 tem preconceito ou com aluno que tem déficit de
 298 aprendizagem ou com um colega que não consegue:::e
 299 acompanhar né o andamento da escola (.) preconceito é
 300 um recorte que acontece no dia a dia diariamente têm
 301 uns que já estão naturalizados (.) a gente já aceita (.)

302 assim os conselhos de classes então é um espaço
 303 esplêndido pra preconceito
 304 Ff: De verbalização do preconceito
 305 Hm: Aquele imbecil daquele aluno aquele cretino
 306 reprova ele e aí (.) não mas ele é bom comigo (.) não
 307 mas a gen- aí todo mundo (.) Isso tá explícito implícito
 308 naturalizado preconceito é é o cotidiano (.) Às vezes
 309 surgem algumas vozes dissonantes mas que (.) logo
 310 logo elas

311 L

312 Gm: Eles se calam porque a maioria prevalece @1@

313 Hm: Se o indivíduo não tem voz ativa né

314 Ff: Na escola que eu trabalhava eu lembro assim que na
 315 escola tinha alguns homossexuais na escola que eu
 316 trabalhava (.) E um deles (.) eu fui professora dele no
 317 segundo e no terceiro ano ele era um aluno que se
 318 destacava muito (.) porque ele era muito inteligente e:::e
 319 só que alguns professores (.) o preconceito era na
 320 turma pela por ele ser homossexual (.) aí a gente vê
 321 então sempre que acontecia alguma situação na sala de
 322 aula aí eu sempre tentava conversar com os alunos
 323 então os alunos já perceberam que a minha postura não
 324 era de aceitação daquele tipo de brincadeira (.) então
 325 eles evitavam sempre determinadas brincadeiras na
 326 minha aula porém (.) tinha uma situação que me
 327 chamava muito atenção que era de um professor claro
 328 que eu não vou citar o nome de matemática (.) que:::e
 329 ele tinha sérios problemas (.) o professor com o aluno
 330 porque o professor era muito é:::é (.) como é que eu
 331 posso dizer:::er

332 L

333 Hm: Preconceituoso

334 Ff: Preconceito eu acho (.) é a melhor palavra (.) ele era
 335 muito preconceituoso (.) Então assim ele tinha posturas
 336 pelo menos assim fora da sala de aula e pelo o que os
 337 alunos falavam também na sa- dentro né que eram
 338 posturas às vezes agressivas com o aluno (.) na sala de
 339 aula ele sempre se referia ao aluno de uma forma muito
 340 pejorativa né (.) o que me incomodava profundamente
 341 na escola esse tipo de postura porque era um
 342 desrespeito né (.) era um desrespeito que muitas vezes
 343 (.) é como o professor Batalha falou agora pouco um
 344 desrespeito que muitas vezes era assumido Mas assim
 345 era (.) não era assumido mas recebia o acordo de
 346 outros professores com risadas com brincadeiras
 347 entendeu (.) Isso me incomodava profundamente (.)
 348 porque as:::sim se falava dele dá condição sexual dele e
 349 não dele como aluno né (.) que era o ponto essencial né
 350 (.) Então assim (.) sempre quando a gente colocar, você
 351 falou bem de um espaço (.) que é a questão do
 352 conselho de classe

353 L

354 Hm: nos:::sa

Neste primeiro momento são citados preconceitos com relação a estudante com déficit de aprendizagem e com dificuldade para acompanhar a turma, desviando a questão apresentada sobre gênero e sexualidade. Essa alteração do tema demonstra uma fuga, dificuldade para falar sobre o assunto. O silenciamento sobre os temas é uma estratégia discursiva em uma sociedade heterossexual e heteronormativa.

O preconceito é encontrado na escola diariamente, faz parte do cotidiano, está presente nas atitudes de todos/as, são naturalizados e aceitos. A hostilidade verbal, psicológica e social com relação aos homossexuais é considerada homofobia. As brincadeiras preconceituosas, os silêncios ou sorrisos são formas de discriminação feitas tanto por professores/as como por estudantes. As falas aparecem na terceira pessoa indicando impessoalidade, apontando posicionamento de outras pessoas e assim não há comprometimento.

No contexto escolar, local de socialização, que tem por objetivo a promoção dos direitos humanos e da cidadania, é possível encontrar discursos e práticas homofóbicas pelas quais adolescentes e jovens que não se *enquadram* nos padrões heteronormativos são estigmatizados/as e vitimados/as por piadas homofóbicas, chacotas, insultos, apelidos jocosos, agressões físicas e verbais que visam ao descrédito, sinalizando que ser *diferente* não é bom e precisa ser punido, a começar pela injúria que produz, na pessoa *não-heteronormativizada*, um constrangimento que a acompanha por longos períodos de sua vida (ERIBON, 2008).

Os conselhos de classe são um dos espaços utilizados pelos/as professores/as para demonstrarem seus preconceitos contra alunos/as de maneira explícita, naturalizada. O preconceito é visto como algo natural e aceito por todos/as. Nesses momentos não se discute sobre a discriminação e a violência contra os/as alunos/as, ao xingá-los, ao destratá-los, ao trazer à pauta questões pessoais e não o desempenho acadêmico dos/as mesmos/as. Como a maioria dos/as profissionais agem da mesma forma, quando surge uma voz discordante ela é silenciada.

A professora Fátima retoma o tema proposto relatando a postura de professores/as durante o Conselho de Classe e a avaliação de um aluno homossexual. Sua narrativa é interrompida pelos colegas que apresentam outras formas de preconceito. (passagem preconceito e discriminação, linhas 358-428):

358 Ff: no conselho de classe eu sempre pontuava vamos
 359 falar dele como aluno né e não da condição sexual dele
 360 né (.) Ah porque fulano é desse jeito tira gracinha
 361 conversas sempre a respeito de determinadas situações
 362 né mas não do desempenho dele (.) então essa é uma
 363 situação que eu lembro muito, e que me chamava
 364 atenção porque me incomodava profundamente né (.) e
 365 uma situação que para mim fica. E é um aluno que hoje
 366 né assim está no ensino superior né (.) e um excelente
 367 aluno assim muito aplicado eu sempre em alguns
 368 espaços encontro com ele é uma pessoa assim
 369 realmente dedicada (.) ele estuda letras né e ele é muito
 370 dedicado naquilo que ele faz ele gosta de estudar (.) ele
 371 gosta de estudar entendeu (.) Então assim e claro que
 372 em vários momentos ele até falou lá na escola que ele
 373 queria processar o professor e tal (.) situações de
 374 brincadeiras e tudo (.) então assim é como o professor
 375 Hélio falou na escola nós vivenciamos na verdade muito
 376 essa questão do preconceito

377 L

378 Hm: Ô

379 Gm: seja ele em relação ao homossexual seja
 380 preconceito racial né (.) então assim tem muitos
 381 preconceitos realmente que

382 L

383 Hm: Tem uns que são
 384 subliminares né

385 Ff: É

386 Hm: Assim (.) a:::a Escola aqui o CEF 03 (.) a maior
 387 parte dos nossos alunos não são moradores daqui e aí
 388 fica uma perguntinha (.) por que não vai estudar lá perto
 389 da casa dele

390 L

391 Gm: Isso

392 Hm: Por isso que essa escola é problema (.) porque o
 393 pai (.) Então há outras questões que eles estão na
 394 nossa sala (.) Eu lembro recentemente agora uma
 395 professora brincando no armário desorganizado lá,
 396 alguém mexeu no armário dela ela falou assim isso é
 397 trabalho de preto (.) aí eu olhei para ela=ela olhou para
 398 mim (.) não (.) esse é um trabalho né mal feito (.) Mas
 399 assim falas que já estão assim tão introjetadas no nosso
 400 DNA que pra tirá-las só no fórceps sabe (.) só você
 401 chegar ali arrancar mesmo e vai doer muito (.) vai doer
 402 porque já está culturalmente né introjetado assim

403 Gm: Nós naturalizamos de uma tal forma determinados
 404 discursos que as pessoas não percebem o que elas fa-
 405 (.) elas não percebem

406 Hm: Quando fala quando vê já falou=já falou

407 L

408 Gm: É

409 Hm: Ou=ou é:::é por questões sociais culturais
 410 religiosas então ah:::ah

411 L

412 Gm: Nossa (.) essa aí nem se fala

413 Hm: A gente tem sempre uma piadinha tem sempre
 414 uma questão pra:::a
 415 L
 416 Ff: É::é eu (.) é interessante isso porque
 417 você na escola você fala da questão religiosa (.) quando
 418 estava a gente sempre conversava o que cada um
 419 estudou e tal aí quando eu falava o que você estudou (.)
 420 Eu ah eu estudei sobre a Umbanda (.) ãh:::ah (.) Aí
 421 alguns professores (.) aqueles mais @1@
 422 Hm: Exclusão né (.) é um olhar de exclusão
 423 Ff: Mas você é adepta da Umbanda (.) Aí disse assim
 424 por que só estuda a Umbanda quem é adepto (.) @Eu
 425 sempre perguntava@ (.) eu não sabia e só quem é
 426 adepto que estuda (.) Então é assim (.) são essas
 427 questões de preconceito assim que a gente vê muito
 428 forte (2)

Fátima comenta sobre a postura de seus colegas durante o Conselho de Classe, que a incomodava. Eles faziam piadas sobre a orientação sexual do aluno e não comentavam seu desempenho como estudante. O aluno que está atualmente no ensino superior e sempre foi dedicado aos estudos, em vários momentos disse que queria processar um dos professores. Ela já vivenciou muitos preconceitos na escola, de orientação sexual, racial e religioso.

Junqueira (2009, p.15) diz que nos ambientes escolares, assim como nos ambientes familiares, são encontrados a discriminação contra homossexuais:

A escola configura-se em um lugar de opressão discriminação e preconceitos, no qual e em torno do qual existe um preocupante quadro de violência que estão submetidos milhões de jovens e adultos LGBT – muitos /as dos/as quais vivem de maneiras distintas, situações delicadas e vulneradoras de internalização, auto-aversão. E isso se faz, com a participação ou a omissão da família, comunidade escolar, da sociedade e do estado.

Os discursos preconceituosos são naturalizados e não questionados. As relações sociais constroem pensamentos e comportamentos que muitas vezes são difíceis de perceber, invisíveis e de analisar com uma atitude crítica. O preconceito na escola é generalizado, especialmente relacionado a questões de sexualidade, de raça/etnia e religião.

Mais uma vez a questão é desviada e outros preconceitos aparecem, como o racial, o econômico e o religioso. Não querer conversar sobre os temas gênero e

sexualidade que foram propostos pode indicar o preconceito dos próprios professores. Entre os/a professores/a há o entendimento, em parte, de que o preconceito é construído culturalmente, que são naturalizados e, por isso as pessoas falam sem pensar. E talvez mais que isso, as pessoas já nasceriam preconceituosas porque *faz parte da constituição, do DNA*.

A dificuldade em lidar com situações e alunos/as homossexuais fica explícita na continuidade da discussão (passagem preconceito e discriminação, linhas 433-492; 513-533):

433 Gm: Bom (.) algumas coisas me chocaram assim na
 434 sala (.) na escola assim (.) menina beijar na boca da
 435 outra na minha frente assim (.) perguntar o que que eu
 436 acho disso (.) E eu ficava chocado (.) mas tentava achar
 437 normal mas não achava né aparentemente na frente
 438 dela eu achava assim (.) não tudo bem (.) você quer
 439 fazer isso (.) mas depois eu ficava vendo que isso era
 440 um absurdo mas (.) Outro dia eu estava na sala de aula
 441 lotada assim uns quarenta e cinco à noite e uma menina
 442 morena bonita alta falou que ia pegar a outra lá e ia
 443 beijar na boca e ia levar não sei para onde aí a sala
 444 toda ficou chocada ela fez para chocar mesmo sabe (.)
 445 a menina (.) E eu fiquei chocado com isso tudo então
 446 algumas coisas que acontecem
 447 L
 448 Ff: @Ela conseguiu então
 449 o objetivo@
 450 Gm: É fica muito explícito e isso (.) deixa assim o
 451 professor envergonhado os colegas envergonhados e
 452 isso é difícil de lhe dar com isso (.) eu tento achar
 453 normal mas eu não consigo (.) às vezes eu=eu não
 454 reprimo também porque já são adolescentes já
 455 dezessete dezoito né (.) Mas é difícil lidar com isso no
 456 dia a dia é (2)
 457 Hm: Assim eu vejo que a escola a educação ela tem o
 458 seu caráter de sociabilizar de enquadrar os indivíduos é
 459 necessário né (.) Não é nem pertinente e necessário
 460 mas faz parte do processo de socialização né (.) de:::e
 461 pelo menos criar um=um senso comum ou então forma
 462 de agir né perante uma lei ou normas né (.) então uns
 463 dos=das colunas do pressuposto da educação é essa
 464 questão de socializar né (.) é dar ao indivíduo
 465 competências para ler regras e normas depois e que
 466 vem a formação acadêmica que vem outras questões
 467 de criticidade né (.) E engraçado que às vezes
 468 nesse=nesse=nesse desejo de sociabilizar porque há
 469 um enquadramento dos indivíduos né uma
 470 compartimentalização dele e aí é que a gente tá
 471 fazendo o curso (.) cria-se um grande caldeirão coloca-

472 se todo o mundo lá e fala que nós estamos trabalhando
 473 com a diversidade e na verdade a diversidade tá sendo
 474 é misturada com as outras diversidades e aí
 475 descaracterizando a minha da sua e aí nós somos uma
 476 grande mistura na verdade não somos uma grande
 477 mistura e ninguém é tratado como uma grande mistura,
 478 e uma falsa sensação de mistura, mas que na verdade
 479 há um olhar que separa que seleciona que distribui que
 480 conduz né (.) mas a fala é sempre essa a fala destoa
 481 imensamente da prática

482 L
 483 Ff: muito
 484 Hm: o olhar de alteridade ele não ele não acontece (.)
 485 há sim a exclusão é:é silenciosa e às vezes até
 486 perversa né de=de deixar o indivíduo não deixa ele lá,
 487 ou então de anular ou de (.) de não atender a demanda
 488 desse indivíduo por causa da sua diversidade então
 489 assim chega e ser perverso no sentido de excluir o
 490 indivíduo por outros mecanismos (.) que é feito de uma
 491 forma velada né por todos os colegas e até pelas salas
 492 às vezes né eu vejo é::é [...]

[...]

513 Gm: A escola tem que infor- tem que formatar alguém (.)
 514 eu sei que nisso é uma visão superficial na realidade (.)
 515 mas você acha isso errado (.) a escola ter que formatar
 516 e ter que colocar uma ordem
 517 Hm: Formatar sim (.) sociabilizar é::é uma coisa
 518 L
 519 Gm: Porque você
 520 vai lidar com várias pessoas diferentes (.) Várias
 521 classes
 522 Hm: Não não lidar com a diversidade
 523 L
 524 Gm: lidar com isso é
 525 complicado (.) você tem que lidar com isso como é que
 526 você vai lidar com isso (.) Botando a ordem senão
 527 Hm: É::é o lidar com a diversidade significa é::é (.) tem
 528 que (.) aquele que tá mais em cima desce um
 529 pouquinho (.) e aquele que está mais embaixo tenta
 530 subir e você faz a mediana (.) acontece que a mediana
 531 dentro da educação é sempre abaixo da mediana
 532 L
 533 Gm: exato

Existe uma dificuldade dos/as professores/as lidarem com situações homoafetivas dentro da escola. A tentativa de um discurso politicamente correto é proferido pelos/a professores/a, existe uma busca por explicações, mas a

homossexualidade continua sendo considerada anormal para eles, algo que choca, um absurdo, que às vezes não é reprimida verbalmente mas que é difícil de lidar no dia a dia.

A formação, os valores, as crenças dificultam “lidar” com as situações. Apesar de não reprimir as atitudes dos/as estudantes devido à idade, existe a dificuldade de aceitar. Existe uma normalidade na heterossexualidade que outra forma de vivencia da sexualidade pode “chocar”, envergonhar...

Na escola existe uma constante vigilância sobre aqueles/as que desafiam os padrões heterossexuais aceitos e essas pessoas podem assustar porque atualmente homossexuais e lésbicas se posicionam, expressam seus sentimentos, dão demonstrações de afeto.

Fátima retoma mais uma vez a conversa inicial questionando seus próprios preconceitos. (passagem preconceito e discriminação, linhas 544-602):

544 Ff: Eu=eu acho que tem uma questão também que eu
 545 vejo muito assim que eu me questiono muito (.) é
 546 porque eu acho que muitas vezes nós também é (.)
 547 quando você diz assim trabalhar com a diferença é::é
 548 nós não percebemos quais os preconceitos que nós
 549 carregamos eu sempre falo isso
 550 L
 551 Hm: é os mitos que a gente
 552 Ff: Exatamente (.) então eu acho que esse é o ponto de
 553 você (.) Eu não vou conseguir trabalhar por exemplo se
 554 eu não assumo=não assumo quais os preconceitos que
 555 eu internalizei e não começo a repensar esses
 556 preconceitos porque cada vez que eu nego o que eu
 557 sinto (.) na minha opinião é como se eu tivesse
 558 reforçando cada vez mais esse preconceito
 559 Hm: Validando esse preconceito
 560 Ff: Validando (.) exatamente (.) então eu preciso assim
 561 perceber que preconceitos são esses (.) é (.) o que
 562 provocou esses preconceitos quais os caminhos que eu
 563 devo seguir entendeu pra desconstruir esses
 564 preconceitos eu vejo muito isso porque a todo momento
 565 eu trabalho muito isso na minha cabeça né (.) o que eu
 566 ainda carrego o que eu preciso rever dentro de mim (.)
 567 então assim eu sempre digo assim porque muitos
 568 professores a gente tem outro lado (.) tem aqueles
 569 professores que assumem isso de uma forma até às
 570 vezes agressiva o seu preconceito e tem professores
 571 que dizem não (.) é legal sua postura de dizer eu não
 572 consigo lidar muito com aquela situação ((Ff fala se

573 dirigindo a Gm) que eu acho que é o primeiro passo
 574 porque tem muitos professores (.) não (.) eu consigo
 575 lidar com isso de uma forma muito tranquila quando na
 576 verdade isso é uma mentira né (.) a prática dele é muito
 577 carregada de preconceito então eu sempre vejo assim
 578 (.) que é o primeiro passo de desconstrução de qualquer
 579 forma de preconceito é você assumir o que você
 580 internalizou (.) sabe porque assim você vai trabalhar
 581 isso, eu acho que isso é muito bom porque a nossa
 582 dificuldade de lidar com a diferença é exatamente a
 583 forma como nós concebemos essa diferença
 584 Hm: Você lembra de ter feito alguma disciplina na
 585 graduação sobre como trabalhar diversidade ((Dm se
 586 dirige a Ef))
 587 Ff: Não (.) Eu não fiz nenhuma disciplina (.) eu só tive
 588 contato porque é como eu falei eu trabalhei com
 589 pesquisa (.)
 590 L
 591 Hm: É
 592 Ff: então como eu trabalhava com pesquisa, eu tive
 593 contato com os grupos de estudo que falavam sobre
 594 religião sobre gênero sobre memória então assim (.)
 595 mas na minha graduação não tive isso
 596 Hm: Não há (.) nem na minha nem na sua nem
 597 atualmente
 598 Gm: Isso é uma coisa nova (.) esse negócio de
 599 diversidade principalmente de gênero é uma coisa nova
 600 (.) pelo menos na nossa (.) o pessoal da nossa geração
 601 que fez o curso de graduação normal quatro anos eu
 602 acho que ninguém estudou

Questionar o próprio preconceito, reconhecê-los e conhecer suas origens são formas de rever pensamentos, resistências, atitudes e dificuldades. O conhecimento e estudo sobre os temas da diversidade podem auxiliar, mas vale ressaltar que na formação inicial da maioria dos/as professores/as a temática não está contemplada.

5.3 – “a escola continua com as mesmas estruturas os mesmos ensinamentos do mesmo jeito e nós temos uma outra realidade”

5.3.1 - Caracterização do Grupo de Discussão: Coordenadores/as na Regional de Ensino

Este Grupo de Discussão foi formado por Coordenadores/as na Regional de Ensino⁷⁵, professores/as lotados/as na Gerência Regional de Educação Básica (GREB) da Coordenação Regional de Ensino⁷⁶. A GREB tem, entre outras, as seguintes atribuições: planejamento e execução da coordenação pedagógica; coordenar, orientar e supervisionar as escolas, oferecendo suporte pedagógico aos supervisores/as, coordenadores/as e professores/as; etc.

O GD foi organizado após a participação da pesquisadora em um dos encontros para discussão sobre questões de gênero no âmbito do curso oferecido pela EAPE⁷⁷. Após a oficina e conversas finais, foi solicitado que quem tivesse interesse em colaborar com a pesquisa explicada, organizasse um grupo de até seis pessoas em seu local de trabalho. Iara, cursista e coordenadora regional de diversidade naquele momento, organizou um grupo.

O grupo marcado para o dia 16 de junho de 2011, às 14h30, teve um atraso de mais de uma hora porque uma das pessoas que se disponibilizou e disse que queria participar não se encontrava presente. Iara, professora que tinha organizado o grupo pediu que aguardássemos e os demais aceitaram.

Apesar de o grupo ter transcorrido de maneira tranquila, com a participação efetiva da maioria dos/as participantes, próximo ao final percebia-se certo desconforto com o horário avançado, devido ao atraso inicial.

5.3.1.1 - Sobre os/a participantes do grupo de discussão

⁷⁵ A Secretaria de Educação do Distrito Federal possui atualmente 14 Coordenações Regionais de Ensino (Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga).

⁷⁶ Portaria nº 74, de 26 de abril DE 2012.

⁷⁷ Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades?

Neste grupo de discussão participaram três professoras, graduadas em Pedagogia e dois professores, um graduado em História e outro em Filosofia. Todos/as no momento se encontravam como coordenadores/as pedagógicos/as intermediários/as, ou seja, dão apoio às demandas das escolas nas diferentes etapas da Educação Básica, Modalidades de Ensino e sobre as questões da diversidade.

Iara (If), sexo feminino, 38 anos, estado civil viúva, não tem filhos, religião católica, autodenomina-se branca, nasceu em Rubiataba – MG. Coursou Magistério no Ensino Médio (1989), Pedagogia na graduação (1994). Fez especialização em Administração e Supervisão Escolar (1996) e em Psicopedagogia (1999). Atua na área de educação há dezoito anos nos anos iniciais, atualmente é coordenadora pedagógica intermediária no Núcleo Pedagógico dos Anos Iniciais na GREB. Participou de dois cursos que tratam das temáticas gênero e sexualidade: *Gênero e diversidade na escola*, *Educação para tolerância: contribuições psicanalíticas* e está participando do curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades*.

Joana (Jf), sexo feminino, 41 anos, estado civil casada, tem dois filhos, religião espírita, autodenomina-se branca, nasceu em Brasília – DF, cursou Magistério no Ensino Médio (1988), graduação em Pedagogia (1994). Atua há vinte e um anos em educação e atualmente é Chefe do Núcleo Pedagógico do Ensino Fundamental/GREB. Participou de cursos que trataram dos temas gênero e sexualidade: *O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas* (2010) e *Vidas Plurais* (2011).

Kátia (Kf), sexo feminino, 42 anos, estado civil: solteira, não tem filhos, religião católica, autodenomina-se parda, nasceu em Brasília – DF. Coursou Magistério no Ensino Médio (1985), graduação em Pedagogia (1996), especialista em Psicopedagogia (2010). Atua há vinte anos em educação, atua como coordenadora intermediária no Núcleo Pedagógico da Educação Infantil/GREB. Não participou de curso sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Participou de um curso com a temática étnico-racial: *Educação para as relações étnico-raciais*.

Luis (Lm), sexo masculino, 43 anos, estado civil: união estável, possui 4 filhos, religião afro-brasileira, autodenomina-se preto, nasceu em Taguatinga - DF.

Cursou licenciatura em História (1999). Atua há onze anos em educação, ministrando as disciplinas História e Sociologia, atualmente é coordenador no Núcleo Pedagógico do Ensino Médio/GREB. Participa do curso *Educação e Diversidade: como lidar com as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades*.

Marco (Mm), sexo masculino, 47 anos, estado civil: união estável, possui 3 filhos, religião católica, autodenomina-se pardo, nasceu em Presidente Dutra –MA. Cursou licenciatura em Filosofia (2002), especialização em Educação à Distância (2008). Atua há nove anos em educação, atualmente é coordenador no Núcleo Pedagógico do Ensino Médio/GREB, na área de Filosofia. Não participou de curso nas áreas de gênero e sexualidade.

5.3.2 - Formação inicial e trajetória profissional

Os/as professores/as que participaram desse GD foram objetivos com relação à escolha da profissão. As professoras, quase que *naturalmente*, por terem estudado Magistério no Ensino Médio, se encaminharam para o curso de Pedagogia, mesmo quando essa não era a primeira opção. Já para os professores, a profissão “aconteceu” em suas vidas, conforme relatado a seguir (passagem inicial, linhas 1-65):

- 1 Y: A primeira questão é sobre a formação inicial de
- 2 vocês tá (.) Eu gostaria que vocês falassem um
- 3 pouco sobre a formação em nível de graduação (.)
- 4 como foi que vocês escolheram o curso de vocês (2)
- 5 Mm: Bom meu nome é Marco eh esse curso meu ele
- 6 surgiu a partir da:: do momento que eu conheci um
- 7 filósofo chamado Kant Emanuel Kant eu fazia:: ciência
- 8 da religião numa faculdade de São Luiz e não concluí
- 9 por ter que trabalhar e tal né e depois eu tive que:: eu
- 10 vim prá Anápolis (.) em Anápolis eu acabei me
- 11 envolvendo com pessoas teve que participar de um
- 12 seminário filosófico dessa faculdade que eu fiz o curso
- 13 e:: atualmente o nome dela hoje é Católica né a
- 14 Católica de Anápolis, mas o nome dela antigamente era
- 15 FAFISMA Faculdade de Filosofia São Miguel Arcanjo e

16 lá por coincidência eu fiz amizade com pessoas e tal e::
 17 alguém se ofereceu pra:: @pagar a minha inscrição@
 18 que eu tava sem grana né pagar a minha inscrição e eu
 19 sempre tava estudando até que eu fiz essa inscrição e
 20 passei né e:: fiz o curso exatamente o quatro anos (.)
 21 um curso maravilhoso onde ah como pessoa me ajudou
 22 muito (.) melhorou muito em todos os sentidos (1) eh o
 23 curso é de Filosofia (1) tava esquecendo desse detalhe
 24 né (2)

25 If: Meu nome é lara eh (.) eu sou:: pedagoga eu escolhi
 26 o curso porque na=no:: (1) quando eu fazia o
 27 magistério eu já assumi uma sala de aula aí já:: gostei-
 28 minha m- sou filha de professora e aí comecei a:: fazer
 29 o curso de Pedagogia e to:: gostei de ter feito o curso

30 Jf: Meu nome é Joana eh:: eu escolhi Pedagogia por me
 31 identificar mesmo com=com a profissão eu amo o que
 32 eu faço sou professora há vinte e um anos e cada dia
 33 mais eu tenho certeza que eu fiz a escolha certa (.)
 34 porque me proporciona um aprendizado a cada dia
 35 cada dia que passa eu aprendo e quanto mais tempo eu
 36 adquiero de secretaria mais eu vejo que eu preciso
 37 aprender eu fui pro curso de=de Pedagogia eh já
 38 porque eu já atuava na secretaria de educação naquele
 39 tempo a gente podi- bastava a gente ter feito o
 40 Magistério então eu já tinha feito Magistério já no
 41 Magistério me identifiquei muito (1) e fiz o concurso da
 42 Secretaria de Educação passei (1) e aí já atuando em
 43 sala de aula a gente precisava de um curso e claro já
 44 atuando na área fui pra Pedagogia mas eu fui pra
 45 Pedagogia por opção né na época eu tinha dúvidas
 46 entre Pedagogia e Psicologia – como naquela época a
 47 gente só tinha Psicologia na:: UnB e no CEUB e=e era
 48 no turno matutino como eu trabalhava eu não pude
 49 fazer Psicologia então fui fazer Pedagogia na::
 50 faculdade Católica que hoje é Universidade e hoje
 51 depois de quinze anos sem estudar eu voltei pra fazer o
 52 curso de Psicologia na Católica então to:: realizando um
 53 segundo desejo como eu disse aprendendo mais uma
 54 vez

55 Kf: Bom meu nome é Katia (1) eu sou formada:: no
 56 curso do magistério eu não tinha certeza se eu seria
 57 uma boa professora então a minha primeira opção não
 58 foi Pedagogia né a minha primeira opção foi História só
 59 que eu (1) fiz o vestibular assim não acreditando muito
 60 não (.) aí eu não passei pra História e isso foi pra mim
 61 assim eu fiquei um pouco arrasada porque eu amava
 62 História aí com isso eu resolvi não eu vou fazer
 63 Pedagogia tô vendo uma coisa que eu conheço
 64 mais Aí fiz passei fazer Pedagogia e:: gostei! (1) só que-
 65 ((gravação interrompida))

As professoras deste GD iniciaram a formação profissional no curso Magistério no Ensino Médio e seguiram na profissão cursando Pedagogia na

graduação. Duas delas se identificaram com a área e continuaram. Katia, inicialmente diz que “não tinha certeza se eu seria uma boa professora” (linha 56-57), mesmo na dúvida continuou na área da educação porque seu primeiro vestibular foi para História. Marco iniciou uma formação anterior e deu continuidade com a licenciatura em Filosofia. Já o professor Luís teve uma trajetória diferente, pois antes de se licenciar em História passou por outras profissões, inclusive porteiro em uma escola. Durante a fala da professora Kátia houve interrupção na gravação, que só foi percebida pela pesquisadora após a fala do professor Luís.

5.3.3 – Percepções sobre a divisão sexual na sociedade

Na discussão sobre feminismo e movimento de mulheres alguns pontos foram revelados no sentido de que se busca um discurso “politicamente correto”, apesar de que em outros momentos, durante a realização do GD, alguns discursos foram claramente preconceituosos, sexistas e homofóbicos. Mulheres e homens ainda estão presos a orientações recebidas em sua formação durante a vida. Mesmo conhecendo novas concepções, ambos recaem no discurso de que a mulher ganhou, mas também perdeu muito nos últimos tempos com o movimento feminista. O mesmo aconteceu no GD dos *Anos Iniciais*. (passagem divisão sexual, linhas 1442-1519).

- 1442 **Y: Bom já que vocês falaram de mulheres então a**
 1443 **próxima pergunta (.) a próxima questão né é o que**
 1444 **vocês pensam sobre o feminismo e o movimento de**
 1445 **mulheres? (1)**
 1446 Jf: Essa eu quero ficar por último (.) senão eu vou
 1447 induzir @(1)@
 1448 Lm: Olha (.) eu=eu estudei muito assim a década de 60
 1449 né o movimento hippie com o mesmo movimento
 1450 ecológico e o feminismo estourando ali com a minissaia
 1451 (.) é o anticoncepcional.
 1452 Jf: A queimação do sutiã ((risos))
 1453 Lm: A queimação do sutiã
 1454 L
 1455 Jf: @num tô falando@
 1456 Lm: tudo isso e achei assim é um momento mágico a

1457 década de 60 ela é um divisor de água na história
 1458 mundial (.) com movimento na França no Brasil nos
 1459 Estados Unidos e tal [...] eu me sinto incomodado com
 1460 algumas situações do movimento feminista (.) por
 1461 exemplo eu me incomodei numa palestra onde a
 1462 pessoa falou que não era mais seminário era um
 1463 ovulário porque seminário era=era masculino vem
 1464 sêmen e ovulário que era ovular ((risos))
 1465 Lm: Eu acho que isso não contribui (.) me desculpe não
 1466 contribui eu acho que isso não contribui em nada pro
 1467 debate não contribui e alguns=alguns extremos e=ele
 1468 acaba não=não ajudando eu não entendo
 1469 L
 1470 Jf: Mas Luis
 1471 Lm: esses extremos também
 1472 Jf: é isso você acabou de falar você acabou de falar que
 1473 alguns momentos é preciso um radicalismo prá se
 1474 encontrar visibilidade
 1475 L
 1476 Lm: Mas eu acho
 1477 Jf: você acabou de falar
 1478 Lm: Eu sei (.) Mas eu acho que a questão do seminário
 1479 e do ovulário aquilo ali eu não vi razão naquilo ali
 1480 Jf: Mas isso é muito pontual
 1481 Lm: Eu não vi e eu sou um cara que brinco muito
 1482 Kf: Mas eu acho que é um momento de pen- pensar na
 1483 etimologia da palavra a gente fala sem pensar
 1484 L
 1485 Lm: Sim
 1486 L
 1487 Jf: Exatamente
 1488 Lm: Não (.) mas eu já tinha percebido essa questão
 1489 L
 1490 Jf: E aí tem peso
 1491 sim a principio eu também fiquei assim como você ah
 1492 não mas aí também é exagero né (.) agora a gente vai
 1493 ficar prestando atenção (.) é (.) Agora a gente vai ficar
 1494 prestando atenção sim no=nessa=nessas pequenas
 1495 coisas que foram passadas historicamente pra gente
 1496 sem a gente prestar atenção (.) então o momento é de
 1497 despertar pra qualquer e=e=e minúcias e aí de repente
 1498 a gente a principio acha um exagero é (.) a princípio
 1499 afasta algumas pessoas que de repente tão começando
 1500 a vir pro nosso lado aí você vem com uma colocação
 1501 dessa ah não é não realmente é muito radicalismo eu
 1502 acho que eu vou ficar aqui no meu lugarzinho (.) pode
 1503 ser
 1504 Lm: Eu=eu também percebo o seguinte (.) vai chegar
 1505 um momento que esse radicalismo co=como aquele
 1506 cara que (.) eu sou formado em História mas muito eu
 1507 dou há muito tempo aula de Sociologia né (.) eu
 1508 percebo o seguinte que todo movimento ele vai e chega
 1509 a um extremo e depois ele se acomoda não entenda
 1510 esse acomodar com aceitar não
 1511 L

1512 Jf: É é verdade
 1513 Lm: Ele volta ao seu ponto onde ele percebe que boa
 1514 parte daquelas ansiedades que eles estavam querendo
 1515 que eles começaram a obter (.) então por isso que eu
 1516 não entendo (.) mas eu como ser humano (.) como Luis
 1517 agora ser humano
 1518 L
 1519 Jf: Sim

O discurso dos/as coordenadores/as no sentido histórico e distanciado foi apenas inicial. Contudo, há certo incômodo quando, é comentado que em uma palestra que alguns/mas participaram, foi feita uma reflexão sobre o termo seminário em contraposição ao termo ovulário. Em um momento essa reflexão foi compreendida como uma espécie de radicalismo do movimento feminista e em outro, pode levar à reflexão de quanto as palavras podem refletir nossa sociedade machista. Atentar para as minúcias, para a linguagem sexista, para aquilo que está naturalizado é um primeiro passo para desconstrução de preconceitos e reconstrução de conceitos. A escola, por meio de seus/suas profissionais, pouco cumpre sua função de problematizar e desconstruir preconceitos.

A construção social do preconceito passa por fazer piadas com as chamadas minorias e torna-se algo considerado normal. Podem-se fazer as piadas que desqualificam pessoas, que potencializam preconceitos, e depois se desculpar, dizer que eram apenas brincadeiras. Borillo (2010, p. 14) afirma que:

A homofobia é um fenômeno complexo e variado que pode ser percebido nas piadas vulgares que ridicularizam o indivíduo efeminado, mas ela pode também assumir formas mais brutais [...].

Gostar de fazer certo tipo de piada demonstra atitude preconceituosa, homofóbica, racista, sexista, muito presente no espaço escolar, conforme narrado a seguir (passagem preconceito e discriminação, linhas 1521-1552):

1521 Lm: Como Luis (.) agora sabe essa coisa me chocou (.)
 1522 e outras eh=eh questões de repente eu gosto muito de
 1523 fazer pia=piada com judeu com=com homossexualidade
 1524 L
 1525 Jf: Ai agora você tá pensando né ((risos))
 1526 Lm: com negro (.) E de repente eu tenho muito medo
 1527 de (.) a gente tá numa sociedade muito certinha muito
 1528 tipo norte americana corretamente política ali sabe

1529 política como é que é que é
 1530 Jf e Kf: Politicamente correta
 1531 Lm: Exatamente sabe (.) porque eu brinco
 1532 L
 1533 Kf: porque o politicamente
 1534 correto é aquele que não é de verdade
 1535 Lm: Não (.) é (.) mas assim eu sei você fazer
 1536 brincadeira
 1537 L
 1538 Kf: É aquela coisa que quer que seja mas ainda
 1539 não é
 1540 Lm: com judeu com católico com evangélico
 1541 Jf: Com loira hã hã
 1542 Mm: ((risos))
 1543 Lm: com negro @(1)@com machista
 1544 Jf: com mulher
 1545 Lm: Hã Hã (.) Mas sempre na sala eu quebrava
 1546 Jf: @Aí agora eu não posso mais brincar@
 1547 Lm: Eu quebrava eu falava gente pelo amor de Deus é
 1548 só uma brincadeira (.) aí eu fico com muito receio daqui
 1549 a pouco a gente tá muito corretivo
 1550 L
 1551 Jf: @Agora você não pode mais brincar
 1552 né@

No segmento acima, a heterossexualidade é considerada como a norma. Este tipo de brincadeira reproduz as visões preconceituosas por meio lúdico e constrói diferenças. A confirmação e o reforço cultural dos preconceitos passam *despercebidos e são naturalizados*.

Em seguida, a discussão passa para a necessidade de questionamento de notícias veiculadas pela mídia de forma crítica, pois são apresentadas como verdades. (passagem questionamentos, linhas 1555-1600 e 1651-1688).

1555 Lm: É muito certinho sabe (.) Mas ao mesmo tempo
 1556 aqui é uma opinião é=é eu num vou negar né que
 1557 algumas coisas me chocam outras coisas me deixaram
 1558 com o pé atrás quando eu percebi pera aí eu num posso
 1559 ir no::no embalo do- daquilo que dizem no primeiro
 1560 momento não aí eu vou dar um eh todo mundo
 1561 percebeu aquela discussão toda sobre aquilo que ficou
 1562 conhecido como de forma ridícula pelo meio pela
 1563 imprensa como kit gay
 1564 L
 1565 Jf: Ah é só o nome kit gay já::
 1566 Lm: No curso já começaram a falar olha tem dois
 1567 meninos beijando e tal (.) sabe isso se espalhou como
 1568 pólvora e todo mundo aceitou isso como uma verdade
 1569 L

1570 Jf: Por isso que
 1571 eu achei que falei (.) é
 1572 Lm: Semana retrasada eu assisti os três vídeos
 1573 L
 1574 Jf: Não não (.) quando
 1575 eu vi eu falei gente
 1576 Em: nada a ver
 1577 L
 1578 Jf: aqui dentro do nosso núcleo foi o maior debate
 1579 Lm: E aí e aí é o cuidado que a gente tem que ter
 1580 L
 1581 Jf: Tem duas crianças se beijando
 1582 (.) Eu falei (1) num é possível
 1583 L
 1584 Lm: Aí é o cuidado que a gente tem
 1585 que ter com essas coisas
 1586 L
 1587 Jf: Aí eu falei num é possível que eu fiz um curso
 1588 daquela qualidade que a gente estudou com tanta
 1589 profundidade viu que é uma construção histórica e de
 1590 repente me aparece um vídeo com duas crianças de
 1591 oito anos se beijando eu falei não tem alguma coisa
 1592 errada aí essa semana eu recebi um email nesse
 1593 sentido viu Luis do meu irmão que é evangélico a gente
 1594 tem se batido aí pela internet muito legal porque é igual
 1595 eu falo pra você
 1596 L
 1597 Lm: Isso é bom (.) isso é bom
 1598 Jf: isso nos força a nos preparamos cada vez mais
 1599 L
 1600 Lm: Exatamente

[...]

1651 Jf: Aí manda a piadinha de volta (.) manda a piadinha
 1652 de volta e aí é que entra mas peraí então agora eu não
 1653 posso mais brincar (.) Não gente não é isso não (.)
 1654 Claro que as brincadeiras vão poder continuar da
 1655 mesma forma não é isso não não é pra ir pro extremo
 1656 também não mas por que (.) Justamente pra::
 1657 descaracterizar o movimento legítimo e aí a gente
 1658 simplesmente aperta o botão lá enviar e continua
 1659 enviando essas coisas sem pensar sobre aquilo (.)
 1660 Então é=é tem que ter cuidado sim dos dois lados nem
 1661 o extremo de cá nem o extremo de lá
 1662 Mm: Todo mundo falava numa convicção tão grande
 1663 como se todo mundo tivesse visto o vídeo e visto dois
 1664 meninos se beijando
 1665 L
 1666 Jf: Visto (.) É
 1667 Lm: Ai eu olhei assim e disse gente isso não é possível
 1668 L
 1669 Jf: Isso até::
 1670 é um convencimento que eu falei assim mas peraí
 1671 L

1672 Lm: como é
 1673 que o Estado faria isso né
 1674 L
 1675 Jf: Aí (.) eu fui pra mesa redonda
 1676 aquele dia da UnB e eu falei pera aí eu quero ver outras
 1677 visões aquele dia quando=quando apareceu lá mesa
 1678 redonda anti homofobia eu falei vou lá porque num é
 1679 possível que aquele kit seja tudo isso que falaram aqui
 1680 no núcleo (.) mas por quê (.) Porque aparece uma coisa
 1681 na internet a gente só reenvia chegou aos meus
 1682 ouvidos eu vou reenviando e reenviando (.) alguém
 1683 disse que tem duas crianças ah (.) você viu (.) Alguém
 1684 disse que tem duas crianças
 1685 L
 1686 Kf: Mas isso tem um movimento evangélico né
 1687 político por trás disso
 1688 Lm: Isso

Surge o discurso de questionamento em relação ao que é divulgado pela mídia, no caso falaram sobre o “kit gay”⁷⁸, que reafirma o preconceito, aproveita a falta de informação e conhecimento de grande parte da sociedade. Não questionar esse tipo de notícia explorada pela mídia, que é utilizada por grupos específicos (religiosos), demonstra falta de senso crítico de muitas pessoas, incluindo as/os professores/as que são formadores/as de opinião. Contudo, essa postura de questionamento crítico contradiz outras posturas reveladas durante o GD, entre elas, as “brincadeiras e piadas” preconceituosas, presentes no cotidiano escolar, que não são utilizadas para questionamentos e críticas.

A questão religiosa é abordada no GD, mas não tem continuidade, apesar dos/as participantes concordarem com a afirmação de que existe homofobia no discurso religioso. Alguns temas são silenciados, talvez para que não haja debate ou porque não seria interessante que alguma opinião pessoal, considerada radical fosse apresentada. De qualquer forma, essa questão vem à tona (passagem preconceito e discriminação, linhas 1692-1770):

1692 Mm: Gente eu (.) a minha a minha educação eu
 1693 acho que é uma misturada danada né a::aquela
 1694 mais antiga num é que o pessoal fala que nordeste
 1695 num gosto muito do termo porque eu acho que é um
 1696 termo muito preconceituoso (.) eu sou maranhense

⁷⁸ Kit Escola sem Homofobia = Kit de material educativo produzido pela ECOS para o Projeto Escola sem Homofobia, parte integrante do Programa Brasil sem Homofobia. cf. <http://www.ecos.org.br/projetos/esh/esh.asp>

1697 né eh:: a minha formação aristotélica atualmente é
 1698 uma formação superior tá (.) Eh eu acho que a
 1699 mulher tá aí ela tem que vi:: ela tem que buscar
 1700 aquilo que é dela mas eh dentro dessa formação
 1701 tem aquela questão do direito natural (.) né do
 1702 direito positivo eu acho que é natural eh o homem
 1703 não deve interferir tá
 1704 L
 1705 Lm: mas qual (.) o que é o direito natural
 1706 Jf: É (.) eu ia fazer a mesma pergunta o que que é o
 1707 natural
 1708 L
 1709 Lm: É o que é criado °pela=pela religião°
 1710 Mm: Aquilo que é próprio da natureza o dia é dia
 1711 não tem como transfromar o dia em noite
 1712 Jf: Sim (.)
 1713 Mm: Tá o direito natural diz que eu num posso
 1714 proibir
 1715 L
 1716 Jf: Aí oh (.) o extremo
 1717 (.) dia e noite
 1718 Mm: eu não posso proibir a:: a minha aluna Telma
 1719 de ir ao banheiro porque é um direito é natural dela
 1720 porque tá na própria natureza dela ter que ir ao
 1721 banheiro tá
 1722 Jf: E o que que isso tem a ver com homofobia
 1723 Lm: É
 1724 Mm: Hein (.) Entendeu (.) ((risos)) entendeu (.) não
 1725 eu quero chegar não à questão da homofobia mas
 1726 eu posso falar da questão da homofobia aí o
 1727 resultado disso tudo é nessa vivência toda e=eu eu
 1728 acho eu acho que a mulher é essa coisa bacana que
 1729 é eu tenho a maior (.) @maior admiração@ pela
 1730 mulher
 1731 L
 1732 Jf: Sim essa coisa bacana o que (.) qual é essa
 1733 coisa bacana
 1734 Mm: Olha (.) aquilo que eu comentei antes acho que
 1735 foi contigo no supermercado ontem foi eh foi a
 1736 mulher né é mãe é trabalhadora tem marido como
 1737 falou um psicólogo na palestra lá no 08 ((nome de
 1738 uma escola)) a noite e à noite até que tá cheirosa
 1739 ainda né (.)
 1740 L
 1741 Kf: foi na hora que a mulher se deu foi mal
 1742 Mm: vocês são de primeira vocês são demais
 1743 Jf: Então ou seja você concorda que a mulher tem
 1744 que ficar no lugar que ela sempre esteve (.) De mãe
 1745 de cheirosa de receptiva ao marido quando ele
 1746 chegar
 1747 Mm: Não (.) não (.) não eu tô dizendo ao contrário
 1748 L
 1749 Jf: Hã
 1750 Mm: Tá (.) Eu tô-
 1751 L

1752 Jf: Que além de tudo isso ela pode vai-
 1753 Mm: Não @(1)@
 1754 L
 1755 Jf: Não ué @(1)@
 1756 L
 1757 Kf: Nós chegamos a um ponto que
 1758 a mulher
 1759 Mm: Não eu acho que vocês tinham que perseguir
 1760 isso tudo mesmo (.) é de vocês acontece que eu fui
 1761 educado nessa história do direito natural do direito
 1762 né que não pode contrariar um direito aliás que o
 1763 direito positivo não pode contrariar um direito que é
 1764 natural num é (.) e é isso (.) fazer o quê mas eu
 1765 respeito (.) o mundo tá mudando tudo tá em
 1766 constante mod- eh modificação lá atrás em Heráclito
 1767 ele fala tudo muda né Nada do que foi será de novo
 1768 do jeito que já foi o dia
 1769 L
 1770 Lm: isso é Lulu Santos ((risos))
 1771 Mm: mas dá no mesmo

Nessa passagem é feita uma discussão sobre direito natural, “Aquilo que é próprio da natureza o dia é dia não tem como transformar o dia em noite” (linhas 1711-1712). Essa forma rígida de pensar é apresentada pelo professor, na qual não há espaço para questionamentos. A justificativa é sua formação pessoal, sua criação, educação como algo dado. A formação no ensino superior não trouxe flexibilização na forma de pensar: “a minha formação aristotélica atualmente é uma formação superior tá” (linhas 1697-16981). Estão presentes conceitos e preconceitos enraizados, difíceis de mudar. Aqui está representada uma visão binária, estanque, oposta, fixa.

Há recusa em discutir sobre a homofobia, mas o discurso indireto deixa claro o entendimento e posicionamento heteronormativo. A discussão sobre gênero e sexualidade precisa ser realizada no cotidiano escolar, tendo como pressuposto a construção histórica dos temas, seus mecanismos de controle pelas instituições e claro, pela religião. Essa é uma abordagem que precisa ser feita, a princípio, entre os/as profissionais de educação, uma vez que em sua maioria, trazem consigo compreensões cristalizadas por falta de conhecimento, questionamentos e discussões.

Na passagem a seguir os/as professores/as explicitam sua compreensão sobre o movimento feminista (passagem perdas das mulheres, 1771-1871).

1771 Kf: Eu acho assim o () o mundo o movimento feminista
 1772 ele=ele deu grandes ganhos mas também ele se perdeu
 1773 em algumas coisas
 1774 Mm: A mulher se perdeu muito
 1775 Kf: Se perdeu em muitas coisas porque
 1776 L
 1777 Mm: Se perdeu em algumas
 1778 coisas mas hoje combate isso
 1779 Kf: O direito o direito de ser mulherzinha (.) porque
 1780 muita gente se fala que a mulher ah não trabalha aí o
 1781 pessoal fala assim você não trabalha (.) Aí fica com
 1782 aquela cara assim aquela desdém entendeu eu falei e
 1783 daí se ela não trabalha (.) Se ela é feliz não trabalhando
 1784 se ela é feliz em casa cuidando do- dos filhos do marido
 1785 né
 1786 Jf: Mas o movimento feminista ele defende que a mulher
 1787 ela tem que trabalhar
 1788 Kf: Não mas assim ele acha
 1789 L
 1790 Lm: é o senso comum
 1791 Kf: É (.) O senso comum
 1792 Lm: não deveria ser essa a ideia que você tá dizendo
 1793 então
 1794 Kf: Isso (.) isso (.) mas no começo achava que sim (.) o
 1795 que que aconteceu foi como você mesmo falou esticou-
 1796 se e depois voltou porque com aquela leva sabe-se
 1797 muita coisa num é com aquela leva lá tipo assim nós
 1798 precisamos nós podemos né (.) Foi isso que aconteceu
 1799 (.) nós podemos (.) nós temos o direito (.) mas isso está
 1800 gente uma pessoa todo mundo aí caiu no senso (.) Hoje
 1801 em dia se (.) a mulher que não trabalha (1) ela é uma
 1802 pobrezinha
 1803 L
 1804 Mm: Coitadinha
 1805 Kf: Ela não tem nada na cabeça (1) E será que é assim
 1806 (.) É como a gente ta falando tava falando aqui todos
 1807 têm direito né (.) Então você tem um direito seu que
 1808 você quiser (1) então se ela num quer (.) se ela num
 1809 quer trabalhar se ela quer ficar em casa (.) que fique em
 1810 casa (.) Que cuide dos filhos faça o que ela quiser
 1811 entendeu (.) Agora associa se ela quiser trabalhar ela
 1812 vai trabalhar então tem aquela ida num é tem aquela (1)
 1813 vem e volta
 1814 L
 1815 Mm: Vocês ganharam muito as mulheres ganharam
 1816 muito
 1817 Jf: Um entra e sai
 1818 Mm: Você ganharam muito eu acho que tem que ganhar
 1819 mais ainda mas na no combate a gente sempre perde
 1820 alguma é ou não é gente
 1821 Kf: Ninguém aceita
 1822 Jf: Sabe o que que é oh Marco
 1823 Mm: Talvez num é o que a gente queria perder e nem
 1824 sabíamos vocês nem saberiam o que iriam perder mas

1825 todo mundo perde num é só mulher o homem também
 1826 Jf: Sim=sim (.)
 1827 Mm: né
 1828 Jf: Sabe=sabe o que me deixa assim nervosa (.) É e
 1829 algumas vezes eu fico querendo falar=falar=falar é
 1830 porque os exemplos que as pessoas associam a alguns
 1831 termos não tem nada a ver com os termos (.) O que que
 1832 a mulher que não trabalha tem a ver com o movimento
 1833 feminismo (.) E aí a gente fica no senso comum (.) a
 1834 gente fica reproduzindo o que não tem a ver com o
 1835 movimento
 1836 L
 1837 Kf: Mas sabe o que que é
 1838 Jf: o que que a mulher é cheirosa tem a ver
 1839 L
 1840 Kf: mas presta mas
 1841 presta
 1842 Jf: com o movimento feminista (.) a mulher que ta no
 1843 movimento feminista não pode ser cheirosa
 1844 Kf: só um pouquinho aí presta atenção a mulher que
 1845 não trabalha
 1846 L
 1847 Jf: Mulher que tá no movimento feminista não pode
 1848 ser cheirosa
 1849 L
 1850 Mm: O psicólogo falou isso na palestra (.) fiquei
 1851 admirado (.) ele tava falando isso
 1852 Kf: No começo era assim por que a mulher que não
 1853 trabalha ela está na mão dos homens (.) É isso que
 1854 você tem que colocar na cabeça ela está na mão dos
 1855 homens (.) Por que ele (.) ele é o provedor num é (.) Aí
 1856 você ah lembra quando a mulher falou assim ah eu não
 1857 tenho dinheiro nem pra comprar calcinha num é (.) por
 1858 que porque o marido que ti- tem que dar
 1859 Lm: É
 1860 Kf: Então isso então assim não você vai sair você vai
 1861 você vai ser você vai
 1862 L
 1863 Jf: produzir
 1864 Kf: Exato
 1865 Jf: então você vai pro mundo do trabalho agora todas as
 1866 suas necessidades são você vai suprir (.)
 1867 Kf: Então o que que aconteceu agora é o normal é a
 1868 mulher trabalhar num é
 1869 L
 1870 Mm: É
 1871

As representações sociais binárias construídas pelos/as educadores/as demonstram a dificuldade de ampliar o pensamento no sentido de questionar a norma heterossexual e os papéis sociais definidos para homens e mulheres. O

discurso do respeito é desfeito pelo discurso da natureza, em que cada um/a tem seu lugar social e essa visão é inquestionável.

Os valores, conceitos e pré-conceitos que constituem os/as sujeitos aparecem em um discurso ambíguo que tenta conciliar essas ideias e a realidade social.

A falta de conhecimento social e histórico dos movimentos de Mulheres e Feminista, a falta de discussão sobre as relações de poder entre homens e mulheres faz com que os discursos sejam contraditórios.

Persiste a visão da mulher que apenas acrescentou trabalho assalariado fora de casa, a mulher não pode esquecer sua função *natural*, que é ser esposa e mãe, a pessoa que mantém a organização do/no lar. A mudança parece que se deu apenas na conquista de parte do espaço público porque ela continua tendo seu lugar conservado no espaço privado. A mulher merece admiração porque consegue acumular novas tarefas sem abrir mão de suas responsabilidades *naturais*, ou seja, acumular dupla jornada.

No geral considera-se que a mulher ganhou com esses movimentos, mas que também perdeu privilégios femininos. A mulher teria perdido, a partir do movimento feminista, o direito de “ser mulherzinha”, ou seja, de cuidar do lar, dos filhos, do marido e ser feliz assim. Ao mesmo tempo, ela é cobrada pela sociedade quando não trabalha fora de casa.

Ser mulher feminista traz a imagem de uma mulher não feminina. Possuir aparência feminina, cuidada (e cheirosa) e ter filhos é característica de uma mulher vista sob a ótica essencialista e, na maioria das vezes, cristalizada, que não pode ser lutadora, combatente, que busque seus direitos. Saffioti (2004, p.46) afirma que:

Apresentando baixa cultura geral e ínfima capacidade crítica, a maioria das brasileiras pode ser enquadrada na categoria *conservadoras*, ainda separando mulheres femininas de mulheres feministas, como se estas qualidades fossem mutuamente exclusivas. Isto dificulta a disseminação das teses feministas, cujo conteúdo pode ser resumido em *igualdade social para ambas às categorias de sexo*.

A princípio, não poderíamos afirmar que os/as profissionais que participaram do GD teriam “baixa cultura geral”, uma vez que todos/as possuem, no mínimo, formação superior completa, mas poderíamos afirmar que há pouca visão crítica,

talvez por falta de conhecimento na área, e que a maioria dos/as participantes possuem uma visão conservadora sobre o tema.

A mulher teria saído da situação de submissa, mas não consegue lidar com isso pois existe uma cobrança psicológica e social com relação ao papel da mulher que sente-se culpada. Ela assumiu outros papéis, mas deve continuar feminina e exercendo seu papel *natural* (de dona de casa, organizadora da casa, mãe, esposa). Por ter saído de seu lugar cômodo ela sofre as consequências. O homem continua exercendo seu papel de provedor e pode, ao chegar em casa desorganizá-la.

É possível perceber que o patriarcalismo mantém-se, mesmo que venha com nova aparência, pois “o patriarcalismo está em permanente transformação” (SAFFIOTI, 2004, p.45), ou seja, a mulher tem voz, possui trabalho assalariado, saiu de certa forma, da submissão, mas não sabe lidar com a nova realidade. Parece que não existe espaço para a mulher que não queira se casar, não queira ter filhos ou não se relacione com um homem. Essas outras possibilidades não aparecem nas falas dos/as professores/as. (passagem feminismo e movimento de mulheres, linhas 1992-2065).

- 1992 Jf: Eu vou falar da minha experiência com=com relação
 1993 exatamente às duas perguntas movimento de mulheres
 1994 e movimento feminista porque eu não tenho formação
 1995 histórica como o Edson que sabe falar toda a História né
 1996 do movimento mas eu tenho uma experiência
 1997 muito=muito única até o momento que=que eu fui atrás
 1998 de=de entender esses movimentos eu tinha essa visão
 1999 mesmo de que a gente ta tentando eh=eh ocupar um
 2000 espaço né e que de repente a gente ai ser perder (.) vai
 2001 deixar de ser feminina vai esquecer que é mãe:: né vai
 2002 vai deixar de lembrar que tem um marido em casa e eu
 2003 es- assim psicologicamente eu sofria por isso e quando
 2004 eu fui entender de verdade agora com esses dois
 2005 cursos esses- e aí a faculdade voltando pra Psicologia
 2006 eh que o movimento feminista e o movimento de
 2007 mulheres é mu::ito além do que a gente tinha a princípio
 2008 e do senso comum até a culpabilização do seu papel
 2009 enquanto ser vai diminuindo e aí mesmo que você não
 2010 tenha uma formação histórica e filosófica que é a que
 2011 vocês têm (.) que eu não conheço
 2012 L
 2013 Mm: Não mas eu não estudei não
 2014 conheço (.) o que eu falei foi do ponto de vista do senso
 2015 comum a princípio
 2016 Jf: Exato então e aí por que que eu fui buscar o
 2017 conhecimento (.) Pra gente sair dessa visão do senso

2018 comum até pra sair de um processo de sofrimento
 2019 psíquico que a gente ta num outro processo histórico a
 2020 gente ta buscando um novo movimento histórico né a
 2021 gente quer sair da=da=da função de=de de submissa
 2022 saímos mas não sabemos lidar (.) a gente se culpa a
 2023 gente ainda fica pensando mas peraí os meus filhos
 2024 estão em casa
 2025 L
 2026 Lm: E agora como é que vai ser né
 2027 Jf: E o meu marido (.) O que que eu faço agora (.) Eu
 2028 quero as duas coisas e aí você fica perdida porque você
 2029 Lm: Aí novamente você passa a ser condenada a
 2030 mulher (.) e aí cheguei aqui agora e agora vou fazer o
 2031 quê
 2032 Jf: Faço o quê
 2033 Lm: Né (.) É o que ta acontecendo agora
 2034 Jf: Eu queria mais espaço (.) assim
 2035 Jf: É o que eu ganhei
 2036 Lm: Joga o jogo volta pra mulher jogando a culpa pra
 2037 ela você é que responsável por isso né e num é bem
 2038 assim
 2039 L
 2040 Jf: Quem mandou você sair do lugar (.) Quem mandou
 2041 você sair do seu lugar que tava cômodo e agora você
 2042 buscou outro lugar e agora (.) agora sofre as
 2043 conseqüências
 2044 Mm: Eu já fiz um comentário sabia ((risos)) É (.) É
 2045 porque a=a a gente no dia a dia como homem né a
 2046 gente acaba fazendo esse tipo de comentário que ela tá
 2047 falando aqui que esse último e agora é isso ai óh
 2048 mulheres (.) você num queria isso (.) Você num queria
 2049 isso (.) É mulher você trabalhar você queria filho você
 2050 queria um marido aí você não tem tempo pra=pra nada
 2051 Jf: Chegou a vez dos homens chegou a vez dos
 2052 homens eles também tem que fazer a revolução
 2053 Mm: Num é (.) Aí o Zé Mané aqui homem né machão
 2054 chega em casa bota o chulé pro lado joga pra outro
 2055 deixa a toalha em cima da cama né isso
 2056 L
 2057 Lm: A mulher chega e
 2058 vai ali ainda arrumar tudo
 2059 Mm: Arrumar (.) a pia ali cheia de louça
 2060 Jf: É aquela piada né ela só fez aumentar @(1)@
 2061 Mm: O homem é isso homem ainda é isso né(1)
 2062 Kf: Enganou
 2063 Lm: () fala dessa revolução
 2064 Kf: Enganação dessas mulheres né ((risos)) Ai ai
 2065 @(1)@

A mulher sente-se culpada de não ficar exclusivamente na função de cuidadora do lar, da família. Esse processo pode desenvolver um sofrimento por não

conseguir “administrar” trabalho dentro e fora do lar sem deixar “furos”. Este assunto também foi comentado no GD dos *Anos Iniciais*.

Brincadeiras e piadas sempre estão presentes para lembrar qual é o lugar da mulher: o *lar*, demonstrando que algumas vezes o discurso de igualdade entre mulheres e homens pode aparecer nas falas dos/as discentes, mas a contradição está sempre presente.

A mulher no poder incomoda porque desestabiliza as relações de poder entre os gêneros. Quando a mulher assume o lugar considerado masculino sua orientação sexual, feminilidade e competência passam a ser questionadas. (passagem feminismo, linhas 2069-2132).

2069 Kf: Ah eu acho assim que o poder a mulher
 2070 incomoda quando ela tem o poder né quanto mais
 2071 poder mais ela:: ela é vitima de preconceitos né (.)
 2072 prova disso é a nossa presidente né (.) e daí:: não
 2073 sei se é mas se se ela for homossexual (.) E daí (.)
 2074 Isso vai interferir em algum- né ela (.) a função dela
 2075 independente da::
 2076 L
 2077 Jf: Da
 2078 orientação
 2079 Kf: Da orientação sexual dela né por ela ser mulher
 2080 né por ela ter um jeito (.) o jeito dela ser mais assim
 2081 (.) é por justamente por ser mulher né outros
 2082 homens não teriam esse questionamento
 2083 Lm: Tipo eu acho que eu perguntei pra você ((se
 2084 dirigindo à pesquisadora)) num é na segunda aula
 2085 eu falei a gente tem muito esse discurso que a
 2086 mulher é mais sensível e pá pá pá aí quando a
 2087 Rosiane lançou o nome dela aí ficou todo mundo é
 2088 mulher e tal aí eu fico pensando foi pra você
 2089 professora ((ele se dirige para pesquisadora)) aí eu
 2090 falei eu fico pensando o fato da Rosiane não ser
 2091 homem não vem ao caso porque ela tem uma
 2092 estrutura toda por trás dela de faz com que olhe
 2093 assim e fale olha eu num voto nessa mulher (.) E
 2094 essa coisa de que a mulher é mais sensível isso é
 2095 uma construção cultural
 2096 L
 2097 Kf: É
 2098 Lm: Num é (.) Aí se vem Dilma com o jeitão dentro
 2099 do olhar machão ela
 2100 L
 2101 Jf: É fuge do estereótipo
 2102 Lm: Ah não essa mulher é grossa essa mulher é
 2103 muito tecnicista é muito mecânica não dialoga e tal
 2104 ou seja você já cria um outro fator pra desqualificar

2105 quem está no poder num é
 2106 Kf: É assim desqualifi-
 2107 L
 2108 Mm: É desculpa (.) Não lembra você
 2109 brincando com umas colega lá na sala de aula as
 2110 mulher tudo preocupada com o diário e tal aquela
 2111 coisa toda e tal e eu ah quando você chegar em
 2112 casa você não sabe o que @espera vocês@ e tal né
 2113 aí ((risos))
 2114 Jf: Ou seja vocês ainda têm todo um trabalho em
 2115 casa né
 2116 Lm: até ele chegou e falou Edson ah vamo assistir
 2117 um futebol feminino lá da Samambaia aí eu falei
 2118 vamo aí fui no domingo né quando eu cheguei lá eu
 2119 olhei assim e falei uai (.) cadê as mulheres @Cris@
 2129 ((risos)) as meninas tudo sabe patolona assim ((faz
 2130 sinal de pessoa forte)) @(.)@ aí ela (.) sem
 2131 preconceito viu sem preconceito tudo @fortão@
 2132 Jf: @Oh meu Deus@ (2)

As características consideradas masculinas (grosseira, força física, músculos), quando observadas em mulheres, colocam em prova sua orientação sexual e questionam sua competência profissional. Isso ocorre quando se fala na presidenta Dilma Rousseff. Mais uma vez a visão binária está presente nas falas na compreensão de características opostas para mulheres e homens, elas ainda são vistas como frágeis, sensíveis, compreensivas e flexíveis; eles, fortes, contêm as emoções, agem em função de interesse pessoal, estabelecem relações em função de seus objetivos e metas.

No GD *Anos Iniciais* as professoras concentraram a discussão na diferença dos papéis sexuais dentro da sociedade, apresentando suas próprias experiências. Elas apresentam trajetórias diferenciadas para ingresso na profissão. Enquanto uma diz que escolheu, outras iniciaram devido a circunstâncias e influências diversas. O mito da vocação, da capacidade inata para a docência somente aparece com Deise (Df), pois afirma que desde pequena sonhava em ser professora. As demais contam suas histórias de vida com relação à profissão. Os/a professores/a do Ensino Médio demonstraram dificuldade ao falar sobre o tema preconceito de gênero e sexual. Os professores, sempre que possível, desviaram o assunto relatando outros preconceitos que também ocorrem nas escolas, mesmo quando a professora Fátima tentou retomar ao tema. Em alguns momentos, os professores, mesmo na tentativa de realizarem discursos politicamente corretos demonstraram a dificuldade em lidar

com estudantes homossexuais e o posicionamento de não concordarem com orientação sexual diferenciada. O grupo de coordenadores/as discute sobre os ganhos e perdas da mulher, mantendo a visão da mulher cuidadora, mãe e esposa. Comenta também sobre a cobrança que a mulher faz a si mesma com relação ao seu papel social.

Capítulo VI

É POSSÍVEL TRANSFORMAR A ESCOLA E OS/AS PROFESSORES/AS?: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM GÊNERO E DIVERSIDADE?

Este capítulo apresenta uma análise das concepções sobre a formação profissional para trabalhar com gênero e sexualidade na escola. No geral, nos três grupos de discussão, eles/as afirmam que não possuem tal formação. Na formação inicial estes assuntos não foram tratados e por motivos diferenciados poucos/as participaram de formação continuada na área.

6.1 – Grupo de Anos Iniciais

A pesquisadora questiona se as professoras se sentem preparadas para trabalhar com os temas gênero e sexualidade na escola. Todas afirmam não se sentirem preparadas e, considerando que neste grupo apenas uma das professoras afirmou já ter participado de uma formação na área, elas são coerentes. Ao narrarem histórias ocorridas em sala de aula e listarem as atitudes das crianças/adolescentes com as quais não sabem como lidar, demonstram o despreparo. Apenas chamar a atenção de quem está realizando a atitude que incomoda as professoras (masturbação, passar a mão nas nádegas de colegas, mostrar o pênis para outros colegas, alunos que se esfregam em outros colegas) não resolve a questão (passagem: formação para trabalhar com gênero e sexualidade na escola, linhas 1511-1562):

- 1511 Y: @Bom@ Então como é que vocês se sentem em
1512 relação a gênero e sexualidade vocês acham que
1513 estão preparadas pra trabalhar é::é na escola
1514 Df: Acho que de jeito nenhum eu acho o seguinte oh
1515 Cf: Acho que não
1516 Df: Preparada não
1517 Nf: Nós temos casos esse ano até que não teve na
1518 minha sala mas eu já tive várias turmas onde eu tinha

1519 alunas e alunos que ficam pegando no pin- pênis o
 1520 tempo todo e mostrando pros cole::gas (.) se
 1521 esfregando nos outros e eu já tive umas três turmas de
 1522 meninas que ficavam a aula inteira se masturbando
 1523 gente (.) isso é muito complicado e aí veio aquela coisa
 1524 da gente né que te dá aquilo (.) ai meu Deus que
 1525 menina você vai acabar tomando birra da menina toda
 1526 hora que você olha pra menina a menina tá lá
 1527 |
 1528 Af: Há não
 1529 Nf: e você Fulana ((bate palmas)) pára com isso (.)
 1530 Continua fazendo o trabalho parava de fazer o trabalho
 1531 prá ficar lá né e os meninos Tia Tia ((a professora fala
 1532 gritando como os alunos)) ai meu Deus eu ficava meu
 1533 Deus e aí não tinha orientador e num tinha ninguém pra
 1534 te ajudar num tinha um coordenador você levava o caso
 1535 pra direção da escola ah:: que que vai fazer chama mãe
 1536 chama isso chama aquilo aí chamava a mãe e a mãe
 1537 ai:: família toda desestruturada também quer dizer (.)
 1538 nós ao temos prepa- eu não te::nho (1) gente não tenho
 1539 paciência
 1540 |
 1541 Af: Não temos formação
 1542 Nf: porque eu não tenho paciência aquela mão suja
 1543 aquela menina o tempo todo cheirando(.) sabe aí eu
 1544 ficava assim o que que nós vamos fazer Eu to falando
 1545 uns três anos que eu passei tive alunos assim na minha
 1546 sala gente é um abuso aí você fica se cobrando também
 1547 porque eu sei que a menina precisa de quê (.) de
 1548 orientação ela precisa de ajuda
 1549 |
 1550 Af: de ajuda
 1551 Nf: ela ta gritan::do pedindo ajuda (.)
 1552 |
 1553 Ef: Humrum
 1554 Nf: Ta gritando pedindo ajuda (.) só que eu num to::
 1555 |
 1556 Af: É
 1557 |
 1558 Cf: Quem sou eu
 1559 dentro da sala de aula
 1560 Nf: Nossa faça-me o favor (.) com um monte de menino
 1561 que ficam observando aquilo o tempo todo e você fica
 1562 sem saber

Apesar de entender que alguma ação precisa ser realizada diante das atitudes dos/as alunos/as, existe a sensação de impotência ao não resolver o que consideram “problema”: “Quem sou eu dentro da sala de aula” (linha 1558-1559). Elas detectam que falta formação na área e mesmo quando algo que incomoda acontece, reclamaram por não ter alguém que pudesse ajudar a resolver o problema. A figura do/a especialista aparece, deixando claro que a função de lidar

com as questões de gênero e sexualidade seria do/a “orientador/a educacional”. Em outro momento do GD elas deixam claro que as questões de sexualidade são encaminhadas para a orientadora educacional da escola.

Existe, ainda, a dificuldade em convidar os/as responsáveis pelos/as estudantes até a escola para conversar. É possível perceber como essa prática é recorrente entre as professoras e direção da escola. Algumas atitudes das crianças são mais recorrentes “que é o que mais tem os meninos passando a mão no traseiro das meninas” (linha 1592-1593) e, diante de algum acontecimento, na área da sexualidade com as crianças, pais/mães/responsáveis são imediatamente chamados para conversar, mesmo antes que tenha sido feita alguma análise anterior do que tenha acontecido, das características de crianças/adolescentes daquela idade ou sem realizar um trabalho com a turma. Existem práticas que são comuns entre crianças e, parece que mesmo acontecendo muitas vezes, nenhuma ação em termos de trabalho pedagógico ou discussão sobre as atitudes está sendo realizada com as turmas. A falta de conhecimento, estudo e orientação para as professoras sobre a sexualidade humana pode ser o motivo de que alguma ação não seja implementada.

As professoras relatam a dificuldade da presença da família dos/as estudantes na escola para tratar desses temas. No geral, quem comparece à escola são as mães, que também não sabem lidar com a situação, chegando à agressividade com as crianças para que deixem a prática, seja da masturbação, seja de outra questão relacionada à sexualidade. As professoras, por não saberem como lidar, passam “o problema” para frente: direção, família. (Passagem: falar com os pais, linhas 1563-1632):

1563 Df: E tem até (.) tem hora que dá dificuldade pra gente
 1564 cha=chamar o pai né pra conversar
 1565 |_
 1566 Nf: Chamar o pai (.) e não essa menina tentei chamar o
 1567 pai várias vezes (.)
 1568 |_
 1569 Ef: Olha a situação
 1570 Nf: quan::do consegue a mãe já vem com mil pedras na
 1571 mão
 1572 |_
 1573 Ef: Hum=Hum
 1574 |_
 1575 Af: É verdade
 1576 Nf: Aí vai bater na menina pra menina parar de=de tem

1577 |
 1578 ?f: (falas simultâneas)
 1579 |
 1580 Ef: Como é vai trabalhar isso (.) né
 1581 |
 1582 Nf: então isso
 1583 ainda são coisas poucas menino passando a mão no
 1584 traseiro das meninas
 1585 |
 1586 Af: É:::é
 1587 |
 1588 Bf: Menino em fila que encosta no
 1589 colega
 1590 |
 1591 ?f: falas simultâneas
 1592 Nf: que é o que mais tem os meninos passando a mão
 1593 no traseiro das meninas
 1594 Ef: é (.) é
 1595 Nf: ((sinal tocando)) meus meninos estavam com um
 1596 papo de aranha de falar (.) de ficar falando ah fulano
 1597 falou pra chupar não sei quem (.) quem falou o que (.)
 1598 comer não sei quem (.) tão vendo em casa
 1599 Ef: Pois é
 1600 Nf: Não vou entrar nessas essas famílias pra saber o
 1601 que que ta acontecendo (.) o que ta vendo (.) o que ta
 1602 deixando de ver (.) dá licença não vou
 1603 Ef: É eu acho que isso é uma outra área bem específica
 1604 |
 1605 Nf: Eu não
 1606 vou chamar pai e mãe
 1607 Ef: que teria que ter uma pessoa pra saber o que
 1608 responder pra assumir esses casos ai
 1609 Nf: Para saber o que eles estão fazendo (.) um- umas
 1610 famílias que moram dez menino o pai e a mãe no
 1611 mesmo quarto
 1612 |
 1613 Cf: Tudo junto
 1614 |
 1615 Af: Hum=Hum
 1616 Nf: O que que eles estão vendo eles estão vendo de
 1617 tudo na televisão (.) quer dizer preparo nós não temos
 1618 não (.) mas ainda bem que eu tô aposentando @daqui
 1619 dois anos e meio@ ((risos)) tive poucos casos até hoje
 1620 (.) @eu espero que nos próximos=nos próximos anos
 1621 eu não tenha nenhum problema do tipo@
 1622 |
 1623 Af: É porque é complicado
 1624 f: até nos casos extremos eu assim nunca tive essa
 1625 situação não e eu vejo hoje eles querendo olhar as
 1626 calcinhas das meninas (.) meninos passando as mãos
 1627 na nádegas do outro ai eu vou páro e falo gente o corpo
 1628 deve ser respeita:::do tá o corpo da gente é você (.)
 1629 ninguém pode tá passando a mão porque é falta de
 1630 respeito então eu entro nessas questões assim eu paro
 1631 mesmo e falo esses dias mesmo o Alisson tava

1632 passando a mão na bunda dos meninos

As professoras, no geral, culpam a família pelas atitudes dos/as estudantes. Talvez porque a vigilância e o controle por parte dos/as responsáveis sobre o que as crianças fazem, o que ouvem ou o que assistem na televisão não tenha sido suficiente para evitar muitas das atitudes, que segundo as professoras, estariam relacionadas ao que acontece em suas casas: “O que que eles estão vendo eles estão vendo de tudo na televisão [...]” (linha 1616-1617). A sexualidade humana é entendida como uma área específica, “que teria que ter uma pessoa pra saber o que responder pra assumir esses casos aí” (linha 1607-1608).

A busca por um/a especialista que venha dar respostas e assumir os casos novamente aparece como alternativa. As professoras se eximem de responsabilidades nessa área. Reafirmam “[...] quer dizer preparo nós não temos não (.) mas ainda bem que eu tô aposentando @daqui dois anos e meio@ ((risos)) tive poucos casos até hoje [...]” (linhas 1617-1619). A ausência de formação na área é fato entre essas profissionais e a falta de interesse por formação continuada também. Neste caso, é possível que a proximidade da aposentadoria seja um dos motivos para o baixo envolvimento dessas professoras com o tema.

As professoras costumam, no geral, conversar com os/as estudantes e explicam que o corpo deve ser respeitado e que não devem agir de determinada forma porque é falta de respeito. Confirmando a falta de formação delas, surge um questionamento sobre uma possível consequência relacionada ao procedimento realizado. Existe um procedimento padrão para com as crianças: respeitar! Mas ao mesmo tempo, há a dúvida sobre os resultados futuros. As crianças poderiam ficar com algum tipo de trauma na área sexual? (linhas 1649-1656).

A discussão faz com que uma das professoras comente sobre suas próprias dificuldades com relação à sexualidade em seu casamento. Neste momento há grande interação no GD e por alguns instantes as professoras falam ao mesmo tempo. (passagem atitudes da/s professora/s, linhas 1640-1713).

1640 Af: Mas e aí eu falo com o menino que ninguém
 1641 deve passar a mão aí também eu não vou gerar
 1642 |_
 1643 Df: Aí eu parei
 1644 Af: Entendeu (.) oh (.) entenda o que tô falando (.)
 1645 você pega uma pessoa mais fraca
 1646 |_

1647 Df: crianças (.) crianças
 1648 ainda
 1649 Af: Num vai passar num vai travar também entendeu
 1650 (.) é isso que eu (.) num tô falando que você tá
 1651 errada não eu tô falando assim o outro lado né (.) oh
 1652 vamo respeitar o corpo (.) ninguém pode passar a
 1653 mão (.) é o que eu faria também (.) aí ao mesmo
 1654 tempo eu falo assim no- mas ninguém pode passar
 1655 nunca (.) Não vai deixar essa pessoa também mais
 1656 tarde (.) na hora (.) não não pode
 1657 |
 1658 Nf: É
 1659 |
 1660 ?f: () ((falas simultâneas))
 1661 Af: Até isso a gente pensa
 1662 Ef: fácil conseguir () com certeza vai (ter)
 1663 Af: Num é (.) É uma coisa esquisita né porque tem
 1664 gente que generaliza e vai generalizar pra vida
 1665 inteira
 1666 |
 1667 Nf: É::é
 1668 Af: não tem umas mulheres ai (.) que são frias
 1669 |
 1670 Nf: É é
 1671 Af: porque eram reprimidas não tem essa história (.)
 1672 então até isso a gente pensa
 1673 |
 1674 Nf: Você imagina a criança chegar
 1675 já vai- tem gente que se sente ofendida gente
 1676 |
 1677 Af: Óh (.)
 1678 Ef: o meu caso eu passei por isso a minha
 1679 dificuldade assim depois que eu casei mais foi
 1680 nesse=nesse lado e a minha mãe o tempo todo não
 1681 (.) não deixa ninguém te tocar
 1682 |
 1683 Af: Óh (.) óh
 1684 Ef: menino nenhum o tempo todo tava me cercando
 1685 aí eu cresci (.) com aquilo
 1686 |
 1687 Vf: com aquilo
 1688 Ef: eu brincava na rua e menino não chegava em
 1689 mim (.) se chegasse oh ((sinal de soco)) ((risos)) e
 1690 brincava molecona de rua tudo na- nunca tive
 1691 problemas
 1692 |
 1693 Af: @Mas num encosta não@
 1694 Ef: Depois que eu casei aí veio=vieram todos os
 1695 problemas porque eu não dei conta de relacionar (.)
 1696 não dei conta (.)
 1697 |
 1698 Af: É::
 1699 |
 1700 Cf: tão difícil isso porque quando a
 1701 criança faz um negócio desse com o outro se ela

1702 chega em casa e conta ai vem (.)
 1703 |_
 1704 Bf: por causa disso ai criou aquela cena(.)
 1705 Cf: A mãe vem te perguntar o quê que a professora
 1706 fez (.). Aí o que que eu vou falar (.). () eu tenho
 1707 falar alguma coisa porque vai deixar passar batido
 1708 (.). eles questionam ((falas simultâneas))
 1709 |_
 1710 Ef: Eu tentei explicar prá ele
 1711 mas ai já era tarde demais
 1712 |_
 1713 Af: Tarde demais @1@

Surge a lembrança de que estão tratando com “[...] crianças (.). crianças ainda [...]” (linhas 1647-1648). Essa lembrança de que são crianças remete à ideia de que criança não tem sexualidade, logo não existiriam consequências futuras com relação à questão. Isso demonstra e confirma a falta de formação e conhecimento das professoras que por um lado apresentam dúvidas e por outro não repensam a questão, não se posicionam de outra forma. Não há uma proposta de trabalho a ser realizada, nem uma preocupação aparente com a falta de formação na área.

Importante destacar que nessa passagem, para além do conhecimento teórico necessário para atuar com os/as estudantes, existe a necessidade das professoras terem conhecimento de suas próprias limitações com relação ao tema sexualidade. Uma das professoras recorda sua experiência com relação à sua sexualidade, vigilância sofrida na infância por parte da mãe e a possível relação dessa postura com suas dificuldades no casamento. Essas situações podem ser um motivo para o desenvolvimento de estudos, discussão e trabalho na escola, ou ainda, de silenciamento e reprodução do senso comum.

Em seguida, a discussão é direcionada para a preocupação com a influência de estudantes mais velhos/as sobre os/as mais novos/as *despertando interesse* por namoro. A ideia de que a *ingenuidade* da criança deve ser mantida, ou a ideia de que a criança não tem sexualidade continua presente no imaginário adulto. A curiosidade e interesse das crianças na educação infantil ou anos iniciais pelo assunto já seria motivo para abrir uma discussão e desenvolver um trabalho pedagógico planejado, pois a atitude de pedir que não se fale mais sobre o assunto não diminuirá ou cessará a curiosidade.

Neste, GD surge uma questão que também aparece em outro GD⁷⁹ (Riacho), não analisado neste trabalho, em ambos há o entendimento de que determinados assuntos, relacionados à sexualidade pode *despertar ou aflorar* algo que está adormecido nas crianças ou que elas ainda não possuem: a sexualidade.

Não abrir um diálogo sobre o assunto demonstra mais uma vez o despreparo pra lidar com o assunto. Após situações, como beijo entre estudantes na sala de aula, a professora reage seguindo o modelo: encaminhar a estudante para a orientação educacional (especialista), informar para direção e chamar a família ou responsável. Esse é um caminho habitualmente feito pelas professoras, demonstrando que a questão da sexualidade, para elas, é algo privado, que deve ser tratado individualmente com os/as alunos/as envolvidos/as e sua família. (passagem: influência de aluna mais velha, linhas 1721-1785).

1721 Nf: Na minha sala o que aconteceu esse ano (.) a
 1722 Brenda (.) uma menina de 14 anos numa sala de
 1723 primeiro ano aonde meus alunos tem cerca de seis
 1724 anos de idade (.) a menina só falava de namoro com os
 1725 meninos tudo em volta dela o tempo todo (.) ela
 1726 passando a mão nos meninos o tempo todo
 1727 |
 1728 Af: ela protagonizando
 1729 Nf: controlando a minha turma o tempo todo (.) e eu (.)
 1730 Brenda não quero assunto de namoro na sala (.) todo
 1731 mundo começou a falar de namorar
 1732 |
 1733 Af: Hã hã
 1734 Nf: um dia eu sai fui tomar café quando eu cheguei uma
 1735 menininha nova tinha chegado na sala aquela semana
 1736 (.) Tia (.) aquela menina beijou na boca daquele menino
 1737 |
 1738 Ef: ai=ai=ai

⁷⁹Ef: olha na minha turma ainda não tem eu num::: os meninos daqui (.) não tem ainda é pelo menos na minha turma não tem aquele lado (.) não tá não tá aflorado isso neles (.) é:: não apareceu porque acho que segunda série segundo ano primeira série sete anos eu acho que você só deve tocar no assunto quando você percebe que há alguma coisa aflorada dentro da turma como isso não aconteceu né (.) num:::um teve isso na sala num teve nenhum aluno que se despertasse pra=esse lado as brincadeiras deles são muito infantis eles ainda são é:: eles são tratados ainda como crianças pela família então eles estão na realidade de criança ainda bem eles estão vivendo essa realidade ainda e ainda não tem a sexu- a sexualidade aflorada pelo menos na minha turma então eu não tratei desse assunto em outras ocasiões eu já tive que fazer isso vá::rias vezes né em turma de primeira série em turma de quatro anos (.) né porque tinha mas esse ano não tem quando tem a gente tem que tocar no assunto a gente tem que conversar a gente tem que chamar a família quando é exacerbado demais quando é exagerado tem que conversar com todo mundo né tem que levar para a direção o caso tem que

Tf: |sem alarde né

1739 Nf: aí eu virei e falei assim o quê (1) os outros (.) o que
 1740 que aconteceu todo mundo nada nada porque ela
 1741 |_
 1742 Ef: já tavam né
 1743 Nf: subjugava os meninos de tal forma que ninguém
 1744 contava (.) quem me contou foi uma menininha que
 1745 tinha chegado na sala naquela semana a Ana Inês que
 1746 me contou
 1747 |_
 1748 Af: A Ana
 1749 Nf: Se não fosse a Ana Inês talvez ela tivesse
 1750 continuado beijando os meninos o ano inteiro e eu não
 1751 ia ter ficado nem sabendo
 1752 |_
 1753 Bf: Exatamente
 1754 Nf: Aí eu peguei e chamei e falei Brenda (.) o que que é
 1755 isso
 1756 |_
 1757 Af: Porque esses casos não vem prá cá né vai prá
 1758 orientação essas coisas de sexualidade
 1759 Nf: e falei o que que isso (.) eu não fiz nada (.) ele é
 1760 veio na minha mesa e me beijou (.) Mas se ele veio na
 1761 sua mesa e te beijou (.) aí ele não ela que falou que era
 1762 pra eu beijar aí ficou aquele jogo
 1763 |_
 1764 Af: eu lembro assim
 1765 Nf: Resumindo eu trouxe o caso pra direção da escola
 1766 (.) a diretora a chamou conversou com ela falou que ela
 1767 não entraria mais se ela não trouxesse a irmã dela aqui
 1768 que ela tinha vindo de::de Aracaju (.) já veio de lá pra
 1769 morar com uma irmã aqui (.) sabe Deus porquê e aí (.)
 1770 depois disso ela nunca mais apareceu na escola
 1771 |_
 1772 Cf: Eu tenho aquela Estefany
 1773 também
 1774 Nf: a gente tentou falar com a irmã dela o dia que eu
 1775 consegui falar com a irmã dela eu falei olha meu bem
 1776 nós precisamos conversar::: a Brenda evadiu da escola
 1777 precisamos conversar (.) sobre as coisas que tavam
 1778 acontecendo ela disse assim nã::o a gente tá mudando
 1779 pro Núcleo Bandeirante ela não vai mais estudar ai não
 1780 |_
 1781 Af: Tipo assim não vai dar trabalho mais
 1782 não (.) nem queria saber do problema
 1783 Nf: Era exatamente (.) não (.) ela não quer nem saber (.)
 1784 nós estamos mudando pro Núcleo Bandeirante ela não
 1785 tá indo porque nós mudamos

Colocar-se no lugar de crianças/adolescentes para tentar entendê-los não é uma prática comum entre adultos/as. Neste momento do GD é apresentada uma experiência que as professoras viveram por serem contemporâneas: “[...] Porque gente (.) mas vem cá (.) vamos só lembrar a nossa infância foi legal esse grupo

porque nós somos mais ou menos da ma- mesma faixa etária acho que daqui eu sou a mais velha né (.) que vou fazer cinquenta primeiro [...]” (linhas 1790-1794). Uma das professoras apresenta uma reflexão sobre a normalidade de experiências como namoro entre os/as estudantes e que, elas mesmas vivenciaram, e por motivos sociais e econômicos da sociedade atual, a escola tem sido o lócus para tal experimentação. (Passagem experiências das professoras, linhas 1790-1905; 1935-1957):

1790 Af: Porque gente (.) mas vem cá (.) vamos só lembrar a
 1791 nossa infância foi legal esse grupo porque nós somos
 1792 mais ou menos da ma- mesma faixa etária acho que
 1793 daqui eu sou a mais velha né Que vou fazer cinquenta
 1794 primeiro (.) que horror ((risos)) já passou
 1795 |
 1796 Nf:
 1797 Sabedoria minha filha (.) sabedoria ((risos))
 1798 Af: nós não brincávamos de salada mista (.) salada
 1799 |
 1800 Ef: Eu nunca
 1801 brinquei porque mamãe nunca deixou
 1802 Af: Há vá (.) mas também
 1803 Nf: Eu brincava na rua ela não sabia
 1804 Ef: Eu nunca brinquei na rua (.) mamãe também nunca
 1805 deixou brincar na rua
 1806 Af: Assim (.)a gente dava uns beijinhos (.) a gente
 1807 brincava para dar uns beijinhos sim
 1808 |
 1809 Df: É verdade
 1810 Af: Era uma coisa tão:: nossa gente beijava aquele
 1811 menino você ficava né
 1812 Nf: ((risos))
 1813 |
 1814 Df: Eu podia ir para rua mas era só pra jogar bola
 1815 (.) não pegava menino nenhum
 1816 Af: E a gente não ia pra isso na escola (.) a gente não
 1817 tinha esse tipo de comportamento na escola porque
 1818 tínhamos brincadeiras
 1819 |
 1820 Ef: engraçado (.) era mesmo (.) na escola
 1821 não
 1822 Af: Pode lembrar (.) tinha umas brincadeiras que parece
 1823 que diluíam um pouco o nosso tesão de adolescente (.)
 1824 porque isso daí também é::é uma necessidade
 1875 |
 1876 Nf: hormonal
 1877 Af: nossa hormonal e tal (.) e a gente tem que entender
 1878 isso não é
 1879 |
 1880 Nf: ou tentar procurar o lugar

1881 Af: Pois é, mas a gente tem que entender e hoje (.) os
 1882 meninos não brincam de Salve Latinha não brincam de
 1883 Salve Rainha não brinca de Peteca não brinca de nada
 1884 |_
 1885 ?f: salada mista
 1886 Af: é televisão que eu acho que aumenta a parte do
 1887 desejo
 1888 |_
 1889 Bf: Acho que aflora mais ainda
 1890 |_
 1891 Af: Né
 1892 Ef: Radicaliza
 1893 Af: E mais sozinhos então a escola é a oportunidade
 1894 que eles têm (.) por isso a gente tá tendo eu acho que
 1895 hoje a gente tem muito mais isso na escola porque eles
 1896 não têm mais (.) lembra que a gente tinha uns
 1897 grupinhos
 1898 |_
 1899 Ef: era um social
 1900 Af: que brincava de pique esconde a gente tinha esses
 1901 meninos não tem mais (.) então escola pra eles agora
 1902 eu vendo lá o projeto do Haddad lá vocês viram (.)
 1903 vocês viram os três projetos aumentar os 220 dias
 1904 leti:::vos e a escola ser integral
 1905 Nf: E fazer () ((risos))

[...]

1935 Af: né porque o tempo todo naquele ambiente ali (.) Eu
 1936 acho que essas brincadei::ras
 1937 |_
 1938 Ef: Não precisa ir longe não a
 1939 Katila o ano passado
 1940 Af: Fazem falta para os meninos (.) nessa adolescência
 1941 e ai que
 1942 |_
 1943 Cf: É ai que eu vejo eu tenho uma dificuldade em
 1944 aceitar meninos grandes com meninos pequenos
 1945 |_
 1946 Nf: que tem treze
 1947 esse ano tem até 14 anos já os menores
 1948 Bf: Numa turminha de seis onde já tem uma historia de
 1949 vida que é::: que a gente sabe que é
 1950 |_
 1951 Af: é diferente
 1952 Cf: olha aí gente é uma tensão vai ao banheiro eu não
 1953 deixo que ir com as menores porque eu não sei o que
 1954 que ela vai ensinar o que ela vai mostrar o que ela vai
 1955 fazer (.) na sala de aula é olhando o tempo inteiro
 1956 entendeu (.) ((falas simultâneas)) eu acho isso (.) eu
 1957 tenho uma dificuldade

Esse GD apresenta uma discussão geral muito homogênea, já que não existe diferença geracional entre as professoras, nem diferença na formação. Existe uma voz que destoa, a voz de Ana (Af) e apresenta outras reflexões, mas não há evolução nas discussões, prevalecendo a preocupação em proteger as crianças de não serem *despertadas prematuramente* em sua sexualidade, evitando abrir o diálogo sobre o tema de forma pedagógica e ampla, mesmo que a turma evidencie interesse.

6.2 – Grupo Ensino Médio – “Eu adoro feijoada e eu como tofu [...] o interessante não é normatizar mas é viver com a diferença”

No GD *Ensino Médio* a questão da formação dos/a profissionais nas áreas específicas de gênero e sexualidade também é discutida. A participação em atividades de formação profissional aponta inicialmente para uma abertura por parte dos/a professores/as com o intuito de tentar compreender a sexualidade dos/as estudantes, mas essa participação não garante que ações sistematizadas sejam desenvolvidas na escola, por falta de entendimento dos/as demais profissionais que não participaram dessas atividades.

A dificuldade de diálogo com os/as demais professores/as é algo comum e é reforçada. Essa resistência pode ser por desconhecimento, falta de estudo ou por preconceito. O exemplo da exposição de fotos realizada por estudantes que aparece no GD poderia ter sido um bom momento para abrir discussão sobre preconceito, diversidade, respeito na escola, com professores/as e alunos/as.

Apenas dois participantes são mais ativos nessa passagem, demonstrando a dificuldade em lidar com o tema. O silêncio da professora que também faz parte do GD pode ser entendido como a não disposição para o confronto de ideias. (Passagem: formação em gênero e sexualidade, linhas 946-1008):

946 Y: Bom como vocês se sentem frente (.) vocês já
947 tem falado sobre isso né (.) frente aos temas
948 gênero sexualidade a questão de estarem
949 preparados ou não se saberem onde buscar apoio
950 (.) informações e onde pesquisar a questão da
951 formação continuada (.) se já fizeram cursos na

952 **área se estão fazendo (.) você fez vidas plurais né**
 953 **(.) esse curso que estão fazendo se está fazendo**
 954 **desde o início como é que está isso e como vocês**
 955 **tem se sentido**

956 Gm: Bem melhor que antes eu via que aquilo me
 957 incomodava tanto e agora sei mais ou menos a
 958 origem daquilo eu sei que não é uma coisa assim (.)
 959 não é uma coisa para te chamar a atenção é uma
 960 necessidade de se expressar e sair do armário e tal
 961 então hoje eu tenho mais facilidade de trabalhar com
 962 isso pelo menos com os alunos com os professores tá
 963 mais difícil mas com os alunos tá mais fácil (.) o curso
 964 me deu assim uma visão mais abrangente esses dois
 965 cursos né porque são assim cursos diferentes o da
 966 EAPE bem mais tranquilo e o da UNB é pesado assim
 967 é chocante eu diria porque no dia que eu estava
 968 fazendo um curso lá chegou uma professora e foi no
 969 banheiro masculino junto comigo e entrou e meteu a
 970 cara e foi eu tomei um susto (.) eu falei pô tá
 971 querendo me chocar também igual os alunos porque
 972 acho que ela é nova e tal mas tranquilo (.) hoje eu me
 973 sinto mais preparado se eu tiver que fazer um
 974 trabalho nas aulas de filosofia eu faço tranquilamente
 975 sobre isso (.) deu uma boa bagagem (13) ((música
 976 alta tocando no intervalo entre as aulas)) ((risos))

977 Hm: a questão do curso né (.) Bom é (3)

978 **Y: É com relação a isso vocês se sentem**
 979 **preparados apesar desses cursos tem onde**
 980 **buscar apoio informação onde pesquisar**

981 Gm: Tem tem sim

982 **Y: E você daí essa questão apesar dos cursos**
 983 **você se sente preparado ou ainda há dificuldade**
 984 **em abordar esse tema**

985 Gm: Não (.) A dificuldade tá=tá em você convencer o
 986 grupo de professores a abordar o tema os alunos é
 987 tranquilo (.) agora o grupo você chegar na
 988 coordenação e falar que está fazendo um projeto
 989 assim assim sobre homossexuais lá e tal é
 990 complicado (.) o grupo não aceita outro dia dos alunos
 991 tiraram fotos dos colegas que teve uma exposição de
 992 fotos lá colocaram a foto de dois meninos se beijando
 993 (.) aquilo gerou um problema grande na escola aqui
 994 ficou no mural nem uma meia hora foi alguém lá e
 995 arrancou (.) os próprios professores acharam que
 996 aquela foto não devia ficar ali não aceitam de jeito
 997 nenhum

998 Ff: na sua escola tem muitos casos de
 999 homossexualismo ((Ef refere-se a Im))

1000 Gm: Poucos (.) mas tem explícito assim mas é
 1001 poucos (.) mas já teve escola que eu trabalhei que era
 1002 pior o pessoal beijava na boca assim na cara dura e
 1003 era chocante né

1004 Hm: Eu não=eu não me choco com a diferença ela
 1005 me causa um estranhamento ela me causa um
 1006 estranhamento

1007 L
1008 Ff: por que é diferente

Após o questionamento sobre a formação em gênero e sexualidade, há referência apenas à sexualidade, especificamente à homossexualidade. Contudo, há dificuldade em verbalizar o termo “homossexualidade”, sendo substituído por: “aquilo” (linha 956), “daquilo” (linha 958), “coisa” (linha 958 e 959). A utilização desses termos pode nos indicar um sentido de anormalidade sexual. A participação em cursos não se reflete na escola em desenvolvimento de ações/projetos na área, apesar de que nas falas os professores afirmam se sentirem mais preparados.

Duas questões relevantes são apresentadas nessa passagem. Considerando a dificuldade dos/as professores/as da escola trabalharem com o tema sexualidade, uma das formas de proteção dos/as alunos/as homossexuais contra o preconceito e a discriminação talvez seja o silêncio, por isso poucos se apresentam de forma explícita (linha 1000-1001). A outra questão é com relação à forma verbal de se expressar, com relação à presença maior de homossexuais em outra escola: “[...] mas já teve escola que eu trabalhei que era pior o pessoal beijava na boca assim na cara dura e era chocante né” (linhas 1001-1003). A demonstração de carinho entre pessoas do mesmo sexo choca, especialmente se tal fato acontece na escola. A convivência com homossexuais pode ser “tolerada” se não houver demonstração explícita de afeto. Borillo (2010, p.17) afirma que:

Se algumas formas mais sutis de homofobia exibem certa tolerância em relação a lésbicas e gays, essa atitude ocorre mediante a condição de atribuir-lhes uma posição marginal e silenciosa, ou seja, a de uma sexualidade considerada como inacabada ou secundária.”

A ideia e certeza de que existe uma sexualidade natural, a heterossexual, persiste na visão dos/a professores/a. O estranhamento com o diferente está evidenciado nas falas. (passagem formação pessoal, linhas 1010-1105).

1010 Hm: por ser novo é::é por não ser natural dentro da
1011 minha cultura dentro da minha formação que eu tive né
1012 em termos familiares né mas isso não me desestrutura
1013 e nem me tira dá::á e nem me faz lidar com esse outro
1014 é::é de uma forma de exclusão assim (.) há uma
1015 diferenciação né eu tenho alguns é::é conceitos sobre a
1016 questão da sensibilização e da panfletagem
1017 L

1018 Gm: Exatamente
 1019 Hm: e eu vejo que muitas vezes há uma panfletagem de
 1020 querer naturalizar o pra mim
 1021 L
 1022 Gm: a força
 1023 Hm: dar uma orientação e eu vejo com certas restrições
 1024 eu consigo conversar normalmente com o indivíduo mas
 1025 se ele tenta me evangelizar ou tenta me conduzir né aí
 1026 sim aí eu levanto o muro sabe (.) se ele me fala dele
 1027 está tudo tranquilo da questão da religião dos conceitos
 1028 se ele acha que o dia 11/11/2011 às onze horas e onze
 1029 minutos é a abertura de um portal que vai todo mundo
 1030 se reunir no parque da cidade né porque é um momento
 1031 mágico pro mundo eu acho um pouco interessante
 1032 agora se ele tenta me convencer para eu ir participar
 1033 desse evento aí já está atravessando o corregozinho aí
 1034 você está ultrapassando o limite da minha liberdade né
 1035 (.) eu assim escutar e falar aqui tudo bem então eu
 1036 tenho certas questões sobre isso do outro te olhar no
 1037 sentido de querer conquistar você e de repente ele tem
 1038 uma orientação sexual e ele me coloca como objeto de
 1039 desejo dele e ele tenta invadir a minha privacidade por
 1040 acreditar que eu também tenho orientação dele e aí fica
 1041 muito difícil isso já é uma invasão
 1042 L
 1043 Gm: Tem um professor lá que ele é gay e de vez em
 1044 quando ele dá umas vaciladas dessas eu fico até assim
 1045 será que esse cara está brincando ou está falando sério
 1046 Hm: Então quando a minha orientação é hetero
 1047 L
 1048 Gm: Isso é
 1049 difícil
 1050 Hm: e a dele é homo né
 1051 L
 1052 Gm: Exatamente
 1053 Hm: Então qualquer invasão de privacidade ela me
 1054 causa um certo mal estar né de=de viver aquela
 1055 situação mas quando há um respeito se você tem a sua
 1056 orientação e eu tenho a minha (.) você é do PT eu sou
 1057 PMDB você é amarelo e eu sou vermelho e aí há um
 1058 diálogo fraternal
 1059 L
 1060 Gm: Tranquilo
 1061 Hm: tudo tranquilo para mim não tem problema nenhum
 1062 eu adoro feijoada e eu como tofu (.) tá ótimo agora
 1063 tentar impingir conduzir o outro né ou fazer valer a sua
 1064 (.) Aí eu vejo que há grandes problemas então não tem
 1065 curso nenhum que vai sanar esse problema agora olhar
 1066 para a diversidade né nessa questão antropológica aí
 1067 sim isso cria uma relação mui::to (.) Porque o
 1068 interessante não é normatizar mas é viver com a
 1069 diferença (.) uma floresta para mim só é bonita porque
 1070 tem diferenças está certo uma floresta de eucaliptos tem
 1071 beleza (.) tem (.) se você procurar tem né mas ela
 1072 perdeu a diversidade né (.) agora se é uma floresta de

1073 eucaliptos e cada um foi gerado de forma diferente e
 1074 não é::é dentro de uma plantinha que foi cortada e feito
 1075 várias mudas geneticamente aí sim perdeu toda (.)
 1076 Então eu vejo que o colorido ele é bonito na arte ele é
 1077 interessante é::é só é arte enquanto originalidade só é
 1078 arte enquanto singularidade se não há singularidade se
 1079 não há diversidade não é arte é cópia é artesanato é
 1080 reprodução então a diversidade já é=já é um contexto já
 1081 é um produto da minha profissão eu não consigo
 1082 conce=conceber arte sem diversidade (.) então arte
 1083 pressupõe diversidade arte pressupõe leitura do
 1084 diferente fazer do diferente o artista só é artista
 1085 enquanto construção a partir do seu olhar né é como ele
 1086 vê o mundo de que forma ele percebe o mundo de que
 1087 forma o mundo impacta nele de que forma ele joga esse
 1088 mundo para o outro (.) Não é releitura e se é releitura
 1089 também é do jeito dele (.) eu transito com muita
 1090 facilidade por isso por uma questão de conviver com
 1091 arte e de ter transitado dentro do universo de arte agora
 1092 se os cursos cursos eu vejo né é::é curioso aquela
 1093 senhora falar que na rua dela é::é ela mudou a forma de
 1094 ver a vizinha então já mexeu no universo dela então
 1095 cursos como esses tem que ser é::é construídos no
 1096 primeiro momento que o colega entra na secretaria de
 1097 educação
 1098 L
 1099 Gm: Sim
 1100 Hm: Há cursos que teriam que ser (.) O cara antes de ir
 1101 para a escola antes de entrar numa sala de aula ele
 1102 teria que ter conceitos sabe de como o que é a
 1103 educação porque e o que é uma escola uma sala de
 1104 aula
 1105 Ff: Humrum

O tema homossexualidade continua sendo considerado novo na escola e algo fora da norma padrão. Lidar com estudantes homossexuais pode não desestruturar ou chocar os/as professores/as, mas incomoda, causa estranhamento.

Existe um receio de que tratar sobre o tema se torne algo panfletário, algo que queira naturalizar à força o que não é natural. O receio de que a ideia da homossexualidade seja incutida, ou talvez, “transmitida” é grande. O termo evangelizar nos remete a religião, a incutir uma forma de pensar sem questionamentos e isso não pode ser aceito. “[...] dar uma orientação e eu vejo com certas restrições eu consigo conversar normalmente com o indivíduo, mas se ele tenta me evangelizar ou tenta me conduzir né aí sim aí eu levanto o muro sabe [...]” (linhas 1029-1032). Em outro GD, também formado por professores/as do Ensino Médio, a preocupação com o enfoque dado ao abordar a questão da

sexualidade/homossexualidade está presente. O conservadorismo aparece em ambos os discursos⁸⁰. Tratar desse assunto é tratar de algo não *natural*, *diferente*.

As falas iniciais politicamente corretas que afirmam não haver dificuldades para trabalhar o tema sexualidade na escola são desfeitas com a continuidade das discussões. O discurso pode trazer um jogo de palavras que confunde a diversidade (considerando suas variações), a orientação sexual e até o gosto culinário para exemplificar (linhas 1067-1068). Contudo, mais uma vez fica explícito o preconceito e a dificuldade em discutir o tema.

Existe, ainda, um grande desconforto, por parte dos homens (professores) quando os mesmos são assediados por outros homens. Não aceitam que uma pessoa homossexual demonstre qualquer tipo de interesse por eles. Esse tipo de insinuação os deixa incomodados, talvez traga a ideia de contágio, ou a preocupação de ser identificado como homossexual.

O discurso da tolerância, do respeito com relação aos homossexuais desaparece quando um heterossexual se sente *invadido*: “[...] eu assim escutar e falar aqui tudo bem então eu tenho certas questões sobre isso do outro te olhar no sentido de querer conquistar você e de repente ele tem uma orientação sexual e ele me coloca como objeto de desejo dele e ele tenta invadir a minha privacidade por acreditar que eu também tenho orientação dele e aí fica muito difícil isso já é uma invasão [...]” (linhas 1041-1047), ou ainda, “[...] então qualquer invasão de privacidade ela me causa um certo mal estar né de=de viver aquela situação mas quando há um respeito se você tem a sua orientação e eu tenho a minha [...]” (linhas 1059-1062). Há uma distância entre dizer que se respeita o/a homossexual e a existência de algum tipo de relacionamento. Ao contrário, se uma mulher demonstra interesse e proximidade de um heterossexual, isso de certa forma reforça a masculinidade do homem.

Com relação à participação em cursos, poucos/as profissionais procuram por um curso com o objetivo de querer saber mais sobre o assunto, de compreender a

⁸⁰ Tf: É mas eu também me questiono assim:: o que que de fato:: prega essa questão eh de projetos qual é o fundamento disso onde isso quer chegar (.) é que linha é pra seguir (.) eu também me questiono muito é porque pra tratar (.) tem que ser normal a gente tem que pensar que é normal tem que pensar que tem que ser tem que incentivar eu queria entender que linha a gente deve seguir dentro dessa proposta assim da secretaria

Ef: É

Tf: Porque assim existem questões de:: de criação de religião que influenciam muito né

Ef: É

Tf: E eu tenho muito isso” (GD, Ensino Médio 2, linhas 467-477).

questão e saber como lidar as sexualidades. A curiosidade pelo tema ou a certificação⁸¹ são motivos citados como interesse em buscar um curso que trate das temáticas gênero e sexualidade.

A professora Fátima (Ff) apresenta outra visão com relação a buscar e participar de cursos, ela reconhece que trabalhar com essas temáticas não é fácil, que precisa estudar mais, que gosta de estudar, mas isso parece ser uma característica pessoal e de sua formação em Ciências Sociais - Antropologia. Não aparece como uma necessidade de todos os profissionais de educação que não tiveram formação na área e que não sabem como trabalhar com as temáticas. Na passagem a seguir é apresentada uma discussão sobre os motivos que levam os/as profissionais a buscarem formação continuada (passagem formação continuada - 1109-1119; 1132-1172; 1183-1234).

1109 Gm: Porque o que acontece com esses cursos é
 1110 assim você vai porque você quer porque você tem
 1111 curiosidade de=de trabalhar com isso
 1112 Hm: Não (.) eu vim pela certificação
 1113 L
 1114 Gm: Então
 1115 Hm: eu preciso da certificação e o único curso que
 1116 me interessava quer dizer se não tivesse a
 1117 certificação eu não escolheria escolhi por quê (.) É o
 1118 que me interessa e que eu preciso de uma
 1119 certificação pra barreira

[...]

1132 Ff: Eu faço muitos cursos assim sempre que eu
 1133 tenho oportunidade eu faço eu sempre gostei muito
 1134 de fazer ((risos)) participar dos cursos aqui eu gosto
 1135 muito de participar porque eu gosto muito de estudar
 1136 (.) não é fácil trabalhar com essas temáticas assim
 1137 eu não sei se é uma característica minha né mas
 1138 assim quanto mais eu estudo mais eu leio @eu
 1139 percebo que menos eu sei@ entendeu é uma carac-
 1140 e eu tenho muito isso sabe de nossa (.) eu preciso
 1141 estudar mais então eu tenho essa percepção que
 1142 eu preciso estudar mais e assim
 1143 Hm: Quanto mais enche mais @vazio fica@
 1144 Ff: Exatamente (.) quanto mais enche mais vazio
 1145 fica essa é a sensação que eu tenho mas assim eu
 1146 acho legal porque eu consigo pensar em algumas
 1147 situações eu consigo elaborar né algumas

⁸¹ Na Secretaria de Educação do Distrito Federal existe um Plano de Carreira (Lei nº 5.105, 03 de maio de 2013), que considera a formação continuada como um dos itens para progressão.

1148 atividades e isso é muito legal pra mim (.) que eu
 1149 tenho um pouco Eu não sei como é que se chama
 1150 mas eu sou muito inquieta então eu tenho muito
 1151 essa característica de sempre estar produzindo algo
 1152 (2)

1153 Hm: É o teu perfil né de pesquisadora

1154 Ff: É (.) Eu acho que é isso meu perfil de
 1155 pesquisadora então eu acho que eu sou sempre
 1156 muito inquieta então sempre tem que estar
 1157 construindo alguma coisa e os cursos eles me
 1158 ajudam muito no sentido assim de eu ter uma leitura
 1159 não só da questão que está sendo desenvolvida ali
 1160 mas também uma leitura de como cada pessoa que
 1161 está ali né percebe aquela discussão @a questão
 1162 antropológica mesmo@

1163 L

1164 Hm: É

1165 Ff: é uma questão antropológica (.) Por exemplo ali
 1166 no curso eu sempre fico muito atenta às falas né eu
 1167 fi- eu sou muito de perceber bem as falas eu acho
 1168 muito interessante isso muito legal e é assim (.) só
 1169 que eu observo também que no nosso grupo de
 1170 professores eu lembro ano passado eu fui fazer um
 1171 curso foi pensamento negro contemporâneo lá na
 1172 UNB e (.) foi um curso gratuito

[...]

1183 Ff: eu me realizo naquele momento vocês não estão
 1184 entendendo eu me realizo muito naquele espaço
 1185 porque é um espaço de discussão né é um espaço
 1186 em que eu consigo é::é realmente construir uma
 1187 outra leitura a respeito daquela temática não só com
 1188 o professor mas com os meus colegas porque cada
 1189 vez mais eles me ajudam né porque geralmente
 1190 quando você vai para esses espaços de curso é
 1191 muito legal como é nosso espaço aqui porque é um
 1192 local que a gente consegue construir entendeu (.)
 1193 um outro conhecimento isso é muito bom

1194 Hm: É um lugar de provocação

1195 Ff: De provocação exatamente

1196 Gm: Mete o dedo na ferida de muita gente

1197 L

1198 Ff: Is:::so exatamente

1199 Gm: E muita gente desiste (.) Você pega pelo curso
 1200 do SINPRO lá o vidas plurais no começo tinha cento
 1201 e poucas pessoas e no final tinha vinte (.) você vai
 1202 na=na abertura tá lotada e no último dia no
 1203 encerramento vinte pessoas o pessoal sai fora
 1204 porque num guenta né porque mete o dedo na ferida

1205 Ff: E as pessoas elas=elas não conseguem
 1206 trabalhar isso né

1207 Hm: Trabalhar valores é muito complicado

1208 L

1209 Ff: É é mui:to

1210 Hm: Eu vejo que é assim às vezes a gente tem
 1211 preocupação de fazer curso para mudar a pessoa
 1212 ninguém muda ninguém
 1213 L
 1214 Ff: Não não é
 1215 mudar
 1216 Hm: os cursos é no sentido de entender o outro
 1217 L
 1218 Ff:
 1219 Exatamente
 1220 Hm: E não de mudar o outro é interessante que o
 1221 outro na forma de ser que ele seja feliz como ele é
 1222 L
 1223 Ff: Isso exatamente
 1224 Hm: e sendo ele dentro do que ele acredita entender
 1225 o outro também então quando pára de=de achar que
 1226 vamos mudar o outro que temos que mudar o outro
 1227 porque o outro não está certo nós quem cara pálida
 1228 né
 1229 L
 1230 Ff: Hã hã
 1231 Hm: Certo quem cara pálida E se há certo quem é
 1232 esse certo (.) Como atribuir julgamento de valor
 1233 enfim não é mudar quando a gente fala assim não é
 1234 para mudar eu entender o outro na sua diversidade

Fátima (Ff) entende a formação continuada como uma oportunidade para discussão e troca de ideias, espaço de construção de conhecimento, de provocação. Por outro lado, os demais professores acreditam que o curso na área de gênero e sexualidade pretende mudar as pessoas, mudar a forma de pensar e, talvez, mudar sua orientação sexual.

Há o entendimento de que estes temas são difíceis de trabalhar, talvez por isso a evasão nos cursos seja grande, “[...] você vai na=na abertura tá lotada e no último dia no encerramento vinte pessoas o pessoal sai fora porque num guenta né porque mete o dedo na ferida [...]” (linhas 1201-1204). Na maioria das vezes é difícil dar continuidade à discussão de temas que precisam de reflexão e de desconstrução de certezas, por isso a evasão ser elevada nestes cursos.

6.3 – Grupo de Coordenadores/as – “Essa desconstrução num é fácil não entendeu então a gente às vezes é uma estrutura muito rígida”

Neste GD os/as Coordenadores/as apresentam suas visões de mundo com relação ao trabalho pedagógico em gênero e sexualidade desenvolvido na escola, em sala de aula. Nessa discussão é acrescentado o tema raça/etnia. Na escola estes assuntos ainda são considerados novos, apesar de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, já trazerem essas discussões, e mais anteriormente, na década de 1920, quando foi introduzida a Educação Sexual no Brasil (ALTMANN, 2001; CESAR, 2009). Parece-nos que os temas foram silenciados, invisibilizados ou descartados. (passagem trabalho pedagógico, linhas 787-734).

787 Y: Bom (.) eu vou passar para uma próxima
 788 questão que é com relação a:: às questões de
 789 gê::nero raça etnia e sexualidade (.) elas são
 790 trabalhadas na escola (1) E:: e em sala de aula (1)
 791 Como é que vocês vêem isso
 792 Jf: Eh eu acho que isso é um assunto mu::ito novo (.)
 793 tá começando ((tosse)) assim de fato agora (.) Eh::
 794 são trabalhadas (.) mas como o Luis bem colocou
 795 disfarçadamente infelizmente eu acho que o=o=o
 796 grande problema é porque a gente ainda não assumiu
 797 que tem preconceitos que a gente precisa
 798 desconstruir algumas coisas que foram construídas
 799 socialmente ao longo do tempo e da história e
 800 enquanto não se dá esse passo de assumir que nós
 801 somos seres construídos socialmente as coisas
 802 continuam no-no anonimato disfarçado como se não
 803 existisse esse problema (.) a gente tem escutado
 804 muito agora nessa função (.) a gente tem trazido
 805 pessoas pra falar sobre o assunto tem levantado
 806 debates e a gente escuta muito pessoas falando esse
 807 tipo de discurso mas sempre foi assim (.) e a gente
 808 sempre lidou (.) agora vocês estão querendo colocar
 809 o negro na mesma posição que o branco sempre
 810 esteve então então vocês vão fazer o preconceito ao
 811 contrário (.) Vocês vão colocar o negro numa outra
 812 na=na posição de superior e vai continuar o
 813 preconceito então (.) quer dizer a- uma pessoa que
 814 fala isso falta uma visão história ((telefone toca)) de
 815 que a gente não quer colocar ninguém no lugar de
 816 ninguém a gente simplesmente quer=quer tentar
 817 visibilizar o problema (.) né colocar o problema a tona

718 (.) então eu penso que as escolas não trabalham não
 719 (.) né ainda é um assunto pode até assumirem que
 720 trabalham né eu dou esse assunto sim eu trabalho no
 721 tal bimestre o currículo já tem esse assunto (.) eu sou
 722 obrigada a trabalhar esse assunto mas na prática ele
 723 não é trabalhado não (.) as pessoas não assumem
 724 eh=eh=eh eh esses assuntos até pela formação (.)
 725 nós=nós – os professores não têm uma formação
 726 adequada para se (.) para lidar com esses assuntos
 727 (.) principalmente de sexualidade (.) afrodescendência
 728 ta começando (.) eu penso que ainda ta:: de maneira
 729 errônea mas já=já se fala com melhor naturalidade
 730 mas de sexualidade (.) Nossa senhora (.) Você tocar
 731 no assunto e começar a polêmica (.) isso não é
 732 assunto da escola isso é um assunto de família isso
 733 diz respeito à minha religião isso diz respeito aos
 734 meus princípios

O tema que abre a discussão é o de raça/etnia e a compreensão de que existe preconceito nessa área que não é assumido pelos/as professores/as e pela comunidade escolar como um todo. A participação de professores/as em encontros, palestras, debates não têm sido suficiente para que o preconceito seja reconhecido e desconstruído. No senso comum está presente a visão de que a partir da discussão sobre preconceito e racismo acontecerá o contrário, ou seja, os/as negros/as iriam querer se tornar superiores aos brancos.

O fato da falta de formação adequada dos/as professores/as para lidar com esses temas pode ser o motivo de que não desenvolverem um trabalho, apesar de fazer parte do currículo. Se a questão das relações raciais é difícil de ser trabalhada, com relação às questões relacionadas a sexualidade o trabalho torna-se mais difícil e esporádico.

Permanece a visão, por parte de professores/as e pais/mães/responsáveis, de que sexualidade é assunto privado, familiar, que a escola não deveria se envolver. Parece-nos que o discurso de que pais/responsáveis não concordam é utilizado pelos/as professores/as para se esquivar, pois caso quisessem desenvolver o tema teriam respaldo legal para fazê-lo, uma vez que esses temas estão presentes no currículo. (passagem trabalho pedagógico, linhas 834-889)

834 Kf: Eh tem pais que declaram que não querem que os
 835 filhos estudem né esse tipo de assunto
 836 Jf: E aí a gente enfrenta problemas em todas as
 837 esferas tanto do- entre nós profissionais da educação
 838 quanto em família né (.) os familiares ainda num eh
 839 alguns ainda vão à escola e então me dá aí que eu

840 vou escrever um termo que sexualidade quem fala
 841 sou eu na minha casa aqui na escola
 842 L
 843 Kf: na escola mesmo
 844 Jf: eu não quero que ele ouça esse assunto
 845 Kf: Tem=tem eh::::eh tem a pessoa indicada não é
 846 todos que podem falar
 847 L
 848 Jf: Ah sim ainda tem isso
 849 Kf: Tem que vir alguém de fora (.) alguém especialista
 850 L
 851 Jf: a relação de poder
 852 que eu falei pro Marco pro Marco
 853 Kf: Especialista pra falar desse assunto porque
 854 não=não é qualquer pessoa que pode falar (.) eu
 855 note- isso sempre aconteceu na minha escola
 856 Jf: É verdade (.) humrum
 857 Kf: E=e o que eu notei quando era escola de Ensino
 858 Médio os meninos num tinham ma::nifestação
 859 nenhuma era:: era assim tido como::
 860 L
 861 Jf: Camuflado
 862 Kf: Camuflado e a gente não percebia depois eu
 863 soube que eles foram pro exterior e lá se assumiram
 864 homossexuais foi uma surpresa muito grande (.) nós
 865 nunca pensávamos que ele era (.) então como era
 866 uma escola de interior tradicional os meninos não
 867 revelavam (.) né isso
 868 Jf: E aí volta um outro tabu né se a gente começar a
 869 conversar sobre isso vai aflorar os meninos vai
 870 aparecer um monte de gay aí nas escolas né porque
 871 a agora pode (.) vocês não acham que vai aparecer
 872 gay demais não quando a gente começar a falar
 873 sobre isso (.) De novo é um mito (.) Por isso que eu
 874 falo que a gente não tem formação adequada ainda
 875 (.) os professores não tem formação adequada a=a
 876 família a sociedade em geral ainda não está
 877 suficientemente esclarecida e não adianta disfarçar
 878 que isso é trabalhado na escola porque não é
 879 Mm: Bom (.) eu enquanto professor de Filosofia tá lá
 880 previsto no currículo e é muito comum eu trabalhar já
 881 (.) deixa eu ver lá no::: eh terceiro quarto bimestre (.)
 882 são dois tema eh dois tema tem esse e tem que falar
 883 e quando eu tenho que falar do amor então são dois
 884 temas que dá beleza pra mim trabalhar e eu tenho
 885 conseguido as vezes que eu:: eh ((um professor sai
 886 da sala)) () as vezes que eu:: falei sobre o tema
 887 mas eh (1) eu consegui mas o problema é que a
 888 gente percebe que a coisa parece que morre ali
 889 Jf: Humrum

Os/as Coordenadores/as enfrentam, além da resistência para tratar do tema sexualidade na escola, por parte de professores/as e familiares, a necessidade de que um/a especialista seja a pessoa autorizada a falar e lidar com o assunto.

A ideia da *contaminação* homossexual está presente quando se evita falar e discutir o assunto. Existe a preocupação de que essa questão seja *aflorada* nos demais estudantes: “[...] vocês não acham que vai aparecer gay demais não quando a gente começar a falar sobre isso [...]” (linhas 871-873).

Fato recorrente e antigo na escola é que estudantes homossexuais (gays) tentem esconder sua sexualidade por não ser considerada de acordo com a norma padrão. O silenciamento e o ocultamento por parte dos/as homossexuais são formas de violência e os/as professores/as têm participação nisso quando evitam tratar abertamente sobre o assunto.

O reconhecimento pessoal do preconceito pode ser considerado um avanço por parte dos/as professores/as e coordenadores/as. As falas demonstram um discurso politicamente correto do respeito pelo *outro* e a consciência de que o preconceito é uma construção social e que para desconstruí-lo também levará um tempo pois nada acontece de forma automática.

A existência de legislação que imponha a discussão de determinado tema na escola não garante que a mesma aconteça, ou ainda, caso a discussão aconteça, importa saber como ela está sendo realizada, no sentido de manter e reforçar os preconceitos ou no sentido de desconstruir *verdades*. Esse tipo de assunto está relacionado a valores familiares e religiosos, por isso é necessário uma pré-disposição pessoal por parte dos/as professores/as para dar início e continuidade nas discussões. (passagem trabalho pedagógico, linhas 941-1037).

- 941 Mm: Então eu certas coisas eu procurava mostrar na
 942 sala de aula (.) aí onde entrava também a questão da
 943 identidade e essa questão da diversidade (.) falar do
 944 público eh gay e tal até eu=eu sinto que eu tenho
 945 preconceito
 946 Jf: Nós todos temos Marco
 947 Mm: Eu tenho esse preconceito mas eu sempre
 948 procurei né a princípio respeitar os meus alunos (.) eu
 949 tenho alunos gays eu tenho colegas gay (.) mas ele lá
 950 @e eu cá@ né
 951 Jf: Ai (.) é aí que tá
 952 Mm: Entendeu num é uma atitude preconceituosa o
 953 jeito de falar né mas eu sempre procurei respeitar isso
 954 é fundamental (.) e trabalhei

955 L
 956 Jf: Eh é porque ninguém
 957 muda assim não
 958 Mm: Trabalhei::
 959 Jf: Pessoal pensa:: num vai gente poder colocar uma
 960 lei se=se num vier de dentro pra fora num vai:: pode
 961 você pode seguir (1) a lei (.) mas a verdade vai ficar
 962 aquela aura num é (.) a gente tem que lutar pra=pra
 963 mudar mesmo
 964 Mm: Só pra você ter uma ideia tem certos temas que
 965 tá tão:: eh=eh=eh em pauta hoje que eu tava
 966 trabalhando a=a:: essa questão (.) eu comecei a falar
 967 de política trabalhando a questão política na:: no meu
 968 projeto de mestrado aí mudei não=não enjoei né (.) aí
 969 eu mudei pra:: falar do negro né dos quilombola aí fui
 970 lá na UnB me identifiquei e tal encontrei gente de
 971 quilombos lá da região do Maranhão e tal aquela
 972 coisa toda aí comecei a escrever alguma coisa de
 973 repente eu enjoei do tema não consigo não tô
 974 conseguindo escrever nada (.) num tô escrevendo
 975 nada (.) eu fiz lá a minha introdução lá mas parei e eu
 976 tenho que entregar semana que vem (.) E agora né (.)
 977 Pois é então são temas que ta vindo demais e eu
 978 pesquisei na internet e até você acaba enjoando (.)
 979 sei lá não sei o que que é
 980 Jf: Se é (.) será Marco que isso é um enjôo
 981 Lm: @Enjôo@ (.) É uma boa pergunta @Joana@
 982 Jf: Será (.) Porque assim é porque a gente eh (.) ta
 983 mexendo com o seu eu
 984 Mm: Pois é é isso mesmo
 985 L
 986 Jf: Essa desconstrução num é fácil
 987 não entendeu então a gente as vezes é uma estrutura
 988 muito rígida
 989 L
 990 Kf: tem que se ver no espelho
 991 Jf: é uma estrutura tão rígida que quando a gente
 992 começa estudar=estudar=estudar a gente fala (.) pera
 993 aí isso vai mexer em algo que já tá aqui estabilizado
 994 oh ((estala os dedos)) há anos (.) e aí vai mexer com
 995 o meu eu então eu enjoei desse assunto agora vou
 996 dar um tempo
 997 Kf: @(2)@
 998 Mm: Ética moral no quilombo (.) no quilombo X ai (.)
 999 eu nem escolhi o quilombo ainda mas aí:: nossa (.) aí
 1000 agora eu tô mudando pra educa- nossa eu fiz
 1001 especialização em educação a distância aí to
 1002 Jf: Qual é o outro assunto (.) Eu acho isso legal
 1003 também porque de repente você vai estudou um
 1004 pouquinho de cada daqui a pouco você vai ver uma
 1005 amplitude (.) e aí
 1006 L
 1007 Mm: É vai ampliar bastante (.) aí eu acabo
 1008 (.) hoje de manhã eu tava perguntando pra lara né (.)
 1009 qualquer coisa que ela encontrar sobre educação a

1010 distância ela me fala quero fazer mestrado agora em
 1011 educação a distância ((risos)) só que eu preciso
 1012 escrever alguma coisa (.) ai primei- num é pra mim (.)
 1013 precisa se eu sentar né pra escrever e tal sei lá eu
 1014 preciso (.) eu devo estar com crise de identidade né
 1015 @1@
 1016 Jf: Eu acho isso ótimo (.) a partir do momento que
 1017 começa a incomodar (.) Tá incomodando eu num tô
 1018 conseguindo me=me acomodar de novo (.) tá bom (.)
 1019 tá mexendo
 1020 L
 1021 Mm: Foi o que a::: a Gislene sabe quem é a
 1022 Gislene Barral é minha orientadora foi o que ela falou
 1023 pra mim (.) Ciro nós vamos entender eh essa a gente
 1024 sabe cada um tem o seu tempo e de repente eu perdi
 1025 agora o meu tempo (.) a última vez que eu fui lá com
 1026 ela eu fui empolgado e tal pediu uma apresentação eu
 1027 coloquei uma apresentação e tal aquela coisa toda e
 1028 agora eu tá e agora o que eu vou fazer (.) Eita::: tô ai
 1029 perdido
 1030 Lm: Assim é=é interessante que eu o tema Gênero eu
 1031 nunca consegui eh durante muito tempo eu ouvia mas
 1032 não conseguia entender necessariamente o que é e
 1033 depois eu percebi que eh eu trabalhava isso no
 1034 colégio sem perceber que eu tava trabalhando isso né
 1035 eh teve=você não tem um nome mas tem um ato
 1036 L
 1037 Jf: Humrum

Atualmente a escola, assim como a sociedade, está se permitindo – após muitas lutas sociais – discutir temas que foram silenciados. Somente leituras, discussões, estudos, debates podem desconstruir o que foi culturalmente construído em termos de preconceitos, desnaturalizando verdades.

O senso comum afirma que determinados preconceitos - contra mulheres, negros, homossexuais, religiões - não existem, e por isso não faz sentido discuti-los. E, muitas vezes, parece que foram superados, mas o incômodo que causam já é a certeza de que ainda muito há que se fazer. O reconhecimento do preconceito internalizado de cada um é avanço nessa caminhada. O fato de buscar um tema para estudo e não conseguir prosseguir nas reflexões confirma isso. Parece difícil reconhecer o próprio preconceito e aprofundar essa questão. Um dos professores demonstra essa dificuldade com a busca por temas diferenciados para um projeto, afirma o *enjoo* por todos e não conclui o projeto. A reflexão individual sobre verdades imutáveis e conceitos estabilizados pode impedir a caminhada.

Trabalhar de forma contextualizada, com a música, com o lúdico pode ser um caminho para abrir essas discussões na escola, alcançar estudantes e professores/as. Algumas vezes essa prática ocorre de forma intuitiva, sem muita reflexão, mas isso ocorre porque de alguma forma a pessoa envolvida já foi tocada pessoalmente pelo tema. Na passagem a seguir os/as coordenadores discutem o assunto (passagem trabalho pedagógico, linhas 1037-1145).

1037 Lm: Eu cometi um ato mas eu não identifico porque
 1038 eu não assim eh (.) como eu tento sair do obvio e
 1039 vou pro lúdico eu trabalho muito com canções com
 1040 músicas como eu te=te falei naquela hora ali ((se
 1041 dirigindo à pesquisadora)) e aí eu pegava canções
 1042 que abordavam violência contra a mulher (1) eu
 1043 pegava canções que abor- que abordavam a
 1044 questão do homem olhando a mulher dentro inserida
 1045 como ele no mundo como o super homem a canção
 1046 né (.) e aí de repente eu fiquei satisfeito em
 1047 perceber que eu fazia isso sem essa sem
 1048 necessariamente saber que eu-
 1049 L
 1050 Jf: Sem ter um nome
 1051 Lm: Exatamente (.) e aí eh eu pegava também e
 1052 abordava a questão da homossexualidade como eu
 1053 te falei aquela canção soldados
 1054 Y: Humrum
 1055 Lm: Há cinco anos atrás eu trabalhei ela na sala de
 1056 aula (.) sabe Daniel na cova dos leões que fala da
 1057 homossexualidade há cinco anos atrás eu trabalhei
 1058 eu vinha trabalhando já isso dentro da sala né pra
 1059 tentar assim passar essa ideia de que o outro tem o
 1060 direito de amar não importa quem você tem Paula e
 1061 Beбето do Nilton Nascimento fala isso né todo=toda
 1062 forma de amor vale a pena né a partir do momento
 1063 que você ta amando (.) e isso era natural eu num
 1064 vou dizer também que eu não tenha preconceito
 1065 também tenho né a primeira vez que eu vi dois
 1066 homens se beijando eu fiquei sabe assim ((risos))
 1067 Meu Deus do Céu (.) não sabi- e eu sempre me
 1068 dizendo muito liberal ((risos)) e assustei com aquilo
 1069 eu me assustei com aquilo
 1070 L
 1071 Jf: @ (1) @ ai Marco
 1072 Lm: É lógico você vai aprendendo a lidar com essas
 1073 coisas
 1074 Mf: É
 1075 Lm: Agora no- no colégio em si há uma dificuldade e
 1076 eu falo do colégio em forma geral muito grande de
 1077 trabalhar essas coisas (.) muito porque o professor
 1078 ele não é preparado o professor tem uma formação
 1079 tradicional que eu não to jogando a culpa dele em

1080 cima dele

1081 L

1082 Jf: Eu falei falta formação

1083 Lm: É toda a estrutura que acaba levando a isso né
1084 eh a gente acaba tendo um discurso na frente por
1085 exemplo (.) nós estamos tendo uma palestra aqui
1086 contigo a gente tem um discurso que vai pra te
1087 agradar (.) porque a nossa prática não muda muito
1088 sabe (.) e isso não quer dizer que não valha a pena
1089 vale a pena sabe vale a pena continuar insistir com
1090 isso

1091 Jf: E os momentos como esse são riquíssimos por
1092 mais que a gente eh esteja eh tentando fazer um
1093 disfarce já é um momento da gente ta debatendo o
1094 assunto (.) já é um momento de pensar (.)

1095 L

1096 Kf: pensar

1097 Jf: até que ponto isso é só uma fala ou eu realmente
1098 pratico (.) Só o fato de a gente abrir um debate (.)
1099 por isso que aquele dia eu conversei dentro do
1100 núcleo (.) Gente o objetivo do=do kit anti homofobia
1101 já atingiu o objetivo que é abrir o debate (.) então se
1102 abriu o debate ótimo (.) Já=já atingimos uma parcela
1103 boa aí de desconstrução

1104 L

1105 Lm: Sem dúvida

1106 Kf: Né (.) então é difícil agora você concorda que ter
1107 uma postura como a sua de trabalhar mesmo sem
1108 saber que tava trabalhando com questões de gênero
1109 são raríssimas (.) são raríssimos exemplos que=que
1110 a gente tem dentro das nossas escolas que fazem
1111 isso

1112 Lm: E eu fazia isso porque eu queria de certa forma
1113 chocar os meninos chocar de forma positiva sabe
1114 assim sair do=do feijão com o arroz ali aí eu
1115 colocava uma canção lá e começava a interpretar
1116 ela (.) Gente vamo tentar entender essa musica
1117 aqui (.) e no fundo no fundo o que eu queria mesmo
1118 era passar uma=uma visão eh diferente daquelas
1119 músicas que eles escutam em FM da vida eu queria
1120 que eles tivessem acesso ao rock a MPB e tal

1121 L

1122 Jf: À musica de qualidade

1123 Lm: É exatamente (.) sem necessariamente obrigá-
1124 los a ouvir aquilo ali eu falava (.) Gente vamo
1125 escutar isso aqui vamo tentar interpretar isso aqui (.)
1126 né E aí eu pegava coisas polêmicas pra quê (.) pra
1127 tentar atrair porque você quer fazer com que a turma
1128 pare eh você colocar temas como sexualidade (.)
1129 drogas:: (.) a turma pára o adolescente ele pára (.)
1130 ele presta atenção aí eu falava eu tenho que criar
1131 algo assim (.) temas polêmicos aqui e aí acabava
1132 fluindo né com relação a=a etnia e tal e raça a=a
1133 questão que eu mais pegava era questão de=de
1134 religiosidade mesmo mas numa visão científica não

1135 numa visão de proselitismo di=dizendo que isso é
 1136 melhor que ele é pior e tal e aí eu achava
 1137 interessante que quando os professores da outra
 1138 área de humanas tratavam de=de religião
 1139 principalmente religião de origem africana eh os
 1140 meninos já ficavam ali (.) comigo não havia isso mas
 1141 não havia por que (.) porque eles simpatizavam
 1142 comigo e não necessariamente porque assim
 1143 L
 1144 Jf: Pela religião ((risos))
 1145 Lm: Exatamente

Um dos professores diz que o discurso pode ser de uma determinada forma, mas a prática é outra, ou seja, ela não muda: “porque a nossa prática não muda muito sabe” (linhas 1087-1088). No GD de Ensino Médio 02, a mesma questão esteve presente com relação à distância entre o discurso e a prática⁸². Existe uma forma de *hipocrisia* que faz com que os/as profissionais tentem manter uma postura *sem preconceito*, um discurso politicamente correto. Contudo, o corpo também fala. Olhares, silêncios, sorrisos, pequenos gestos podem confirmar e incentivar o preconceito com sexualidades consideradas desviantes.

Momentos variados de formação profissional, e não apenas cursos sistematizados, podem auxiliar os/as professores/as em uma reflexão sobre seus próprios preconceitos e prática diária, um bom exemplo ocorreu durante a realização do GD: “[...] os momentos como esse são riquíssimos por mais que a gente eh (.) esteja eh (.) tentando fazer um disfarce já é um momento da gente tá debatendo o assunto (.) já é um momento de pensar (.)” (linhas 1091-1094).

Para enfrentar as questões da diversidade na escola, na sala de aula, o/a professor/a precisa possuir características como: curiosidade, inquietude, vontade de fazer diferente, contextualizar, refletir sobre a prática pedagógica, participar de formação continuada, conhecer a legislação e abertura para buscar novas soluções diante das dificuldades. Nas falas é possível perceber algumas dessas características, bem como é possível perceber que apenas a utilização da legislação

⁸² Sf: Eu queria só acrescentar que eh a gente eh nós temos eh a gente não discrimina a gente tenta olhar vamos respeitar gente:: não pode ser assim e tal só que dentro da minha escola a gente tem casais homossexuais né (.) E a gente olha aquilo e fica admirado eu mesmo fico (.) é diferente né é difícil a gente pregar uma coisa mas no fundo no fundo a gente discrimina (GD Ensino Médio 02, passagem trabalho pedagógico, linhas 461-465).

no sentido de *escudo* para debater o tema pode não ser útil sem uma compreensão mais ampla. (passagem trabalho pedagógico, 1143-1205).

1143 Mm: E=eu me preparava antes pra não falarem na
 1144 minha frente falar da lei dez:: 10629 então gente eu
 1145 já me precavia gente é assim por que que eu vou
 1146 falar desse assunto por isso por isso e por isso por
 1147 causa da lei a lei diz isso eu tenho que falar isso
 1148 ((risos))
 1149 L
 1150 Jf: Aí é que ta o
 1151 problema
 1152 Mm: Entendeu (.) Já me defendia procurava me
 1153 defender e todo mundo se alguém quisesse fazer
 1154 uma pergunta fizesse agora não pra falar o senhor
 1155 não pode fazer isso professor
 1156 L
 1157 Jf: Mas essa semana assim- @(1)@
 1158 Mm: Olha que isso é macumba ta trazendo
 1159 macumba pra sala de aula
 1160 L
 1161 Jf: Então essa semana
 1162 Mm: Aí eu não queria ouvir isso
 1163 L
 1164 Jf: Eu ouvi isso do meu
 1165 esposo (.) eu falando né que a gente tinha sim que
 1166 trabalhar isso e tudo e ele resistindo brigando e não
 1167 sei o quê aí ele falou assim será que você não
 1168 entende que num é uma lei que vai mudar a postura
 1169 das pessoas (.) Isso é uma construção
 1170 L
 1171 Mm: É
 1172 Jf: Né então num é você impondo a lei e obrigando
 1173 as escolas a trabalhar então essa postura Ciro de
 1174 chegar na sala falando assim eu vou trabalhar
 1175 porque existe uma lei já era (.) Aí você já criou uma
 1176 barreira entre você e o aluno já criou uma barreira
 1177 pra=pra=pra um novo aprendizado (.) é a mesma
 1178 coisa de eu chegar pros professores agora e falar
 1179 assim oh gente nós tamo trazendo aqui essa
 1180 palestra porque existe a lei (.) pronto o professor já::
 1181 Mm: Aconteceu aqui nessa Regional de ensino o
 1182 professor é tiraram da sala de aula porque a menina
 1183 comentou
 1184 L
 1185 Lm: Lá na escola X (.) perto de casa
 1186 Mm: Lá na escola X num foi (.) comentou com a
 1187 mãe dela e com o professor ah tava levando
 1188 macumba pra sala de aula
 1189 L
 1190 Jf: Aí
 1191 Mm: Aí tiraram o professor (.) a regional opa vem cá
 1192 professor não foi:: aconteceu isso

1193 Kf: Uma coisa que eu acho
 1194 L
 1195 Jf: Ai foi agora (.) Recentemente
 1196 Lm: Ano passado (.) ano retrasado
 1197 Mm: por isso que eu entrei com a lei ano passa- que
 1198 eu já entrei com a lei pra dizer olha por isso por isso
 1199 por isso
 1200 L
 1201 Jf: Te respaldando
 1202 Mm: É (.) pra me respaldar
 1203 Jf: Por isso que eu falei que não é só nós
 1204 professores que não temos formação adequada é a
 1205 sociedade como um todo as famílias

A forma como determinado assunto será abordado na escola pode diminuir a resistência da família e demais professores/as. No que se refere à questão religiosa, há dificuldade com religiões cristãs, especialmente as evangélicas, quando acontece o estudo das religiões afro-brasileiras. Percebe-se uma hierarquização entre as crenças religiosas dentro do próprio Estado e suas instituições. Por isso também é necessário realizar um debate sobre Estado laico, escola laica e currículo. (passagem trabalho pedagógico, 1207-1261).

1207 Kf: E eu acho=eu acho também assim que a escola é
 1208 tida como laica mas ela num é
 1209 Jf: Exatamente
 1210 Kf: É velado isso porque os professores das redes
 1211 evangélicas não eh=eh (.) são preconceituosos e não
 1212 admite trabalhar isso não
 1213 Lm: E as vezes eles fazem proselitismo em sala de aula
 1214 Kf: Fazem (.) então assim quando fala é laica (.) na lei
 1215 sim mas na::a realidade
 1216 L
 1217 Lm: prática
 1218 Kf: não é (.) tá nós temos muita resistência
 1219 L
 1220 Jf: Mas teve um tempo
 1221 Kf: com esses professores
 1222 L
 1223 Jf: isso não faz muito tempo não eh::
 1224 tinha um curri- aquele currículo lá amarelinho
 1225 Lm: Hum (.) eu lembro dele
 1226 Kf: Você lembra dele
 1227 Lm: Lembro
 1228 Kf: Gente do céu (.) Educação nela era toda cristã (.) aí
 1229 eu falei gente (.) Quem foi que fez isso (.) Eu sou cristã
 1230 eu sou católica aí eu falei assim eu sou cristã mas isso
 1231 já é isso aqui tá indo contra a própria constituição que tá
 1232 lá que a escola é (.) num é
 1233 Lm: A constituição comete erro tremendo quando diz

1234 que a escola é laica
 1235 Kf: É como é que pode dizer uma coisa daquela
 1236 Lm: Como que a escola é laica se ela é formada de
 1237 gente de tudo que é religião
 1238 Kf: então a educação religiosa né só no::
 1239 L
 1240 Mm: não (.) ela é laica
 1241 justamente porque ela não segue uma linha religiosa
 1242 Jf: Ela não segue ela
 1243 Kf: Não deveria
 1244 Jf: Ela não deveria agora como que aquilo ali ((voz no
 1245 fundo uma pessoa faz pergunta sobre a agenda)) de
 1246 manhã não (.) de manhã é subeb
 1247 Kf: Como isso é Possível tem umas coisas né (.) você
 1248 não vai depender só eu falei gente eu não preciso que
 1249 ninguém defina a minha religião não num é (.) religião
 1250 você religião você aprende é na sua família num é (.) a
 1251 gente (.) a religião é uma tradição (.) você segue na
 1252 família num é por causa que você que você é católico e
 1253 você vai estudar numa escola adventista aí você vai
 1254 mudar de religião porque você está estudando numa
 1255 escola adventista (.) você só muda se acontecer alguma
 1256 coisa realmente né pra vo- que você sente que ali você
 1257 vai se sentir melhor mas ninguém vai ver isso agora (.)
 1258 ta lá escrito eu falei como é que pode um documento na
 1259 secretaria de educação (.) que vai contra a constituição
 1260 (.) Acontece umas coisas né pelo menos isso eles
 1261 @tiraram@ agora (1)

O debate sobre escola pública laica e religião é um ponto que precisa de estudo e entendimento ainda. Entre os/as próprios coordenadores/as a questão está confusa. As práticas discriminatórias não acompanham os discursos de liberdade religiosa.

Porém, neste GD as discussões são boas e parecem caminhar para um amadurecimento, apesar de algumas dificuldades pessoais. O questionamento constante de uma das integrantes auxilia o grupo neste sentido.

No GD de Anos Iniciais a preocupação está centrada em não despertar a sexualidade nas crianças, pois existe o entendimento sobre a ingenuidade das crianças, quase como se elas tivessem sexualidade. Quando alguma situação ocorre, há a busca pela pessoa “preparada” para lidar com esses temas, “especialista”, que no caso do Distrito Federal seria a/o orientador/a educacional, presente na maior parte das escolas. E o caminho geralmente é o mesmo: “conversar” com os/as envolvidos/as, encaminhar para direção e chamar a família.

Já no GD do ensino médio, a preocupação está voltada para a homossexualidade dos/as estudantes. Lidar com essa questão não é fácil, nem tranquila. Os/as professores/as resistem com relação à compreensão e sensibilização com o tema, mesmo participando, ou tendo participado de cursos na área. Outra dificuldade que aparece e reaparece nas falas dos professores homens é a dificuldade de se sentir identificado como um homossexual por ser amigo, estar muito próximo, ou ainda, ser *objeto de desejo* de algum homossexual.

O GD de coordenadores/as confirma algumas visões já percebidas anteriormente nos grupos com professores: dificuldade para lidar com temas da diversidade, dificuldade para assumir as próprias limitações e preconceitos, falta de formação, sexualidade tratada como assunto privado. Contudo, esse grupo de alguma forma avança com relação aos outros. Este avanço aparece com a reflexão realizada pelos/as participantes diante de suas dificuldades, pela constatação de que os preconceitos estão presentes em cada um/a e a necessidade de formação continuada na área.

É possível concluir que participando de diferentes momentos de formação continuada, nos quais o diálogo seja aberto e com o envolvimento dos/as professores/as, as barreiras possam ser derrubadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, pretende-se tecer algumas considerações sobre o estudo realizado com professores/as e orientadoras educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal que analisou as concepções sobre gênero, sexualidade e a relação dessas concepções com a prática pedagógica dos/as profissionais.

Foram realizados nos anos 2010 e 2011 sete grupos de discussão com um total de 39 profissionais de diferentes Coordenações Regionais de Ensino⁸³. Entre esses/as profissionais encontram-se professores/as, que atuam em sala de aula, na coordenação pedagógica local (escola) ou regional (GREB), e orientadoras educacionais que atuam nas escolas, em diferentes níveis da Educação Básica.

Os grupos de discussão foram formados a partir de interações realizadas entre a pesquisadora e professoras/es que participaram de algum processo de formação continuada nas áreas estudadas. Os grupos selecionados para análises específicas revelaram-se melhor exemplificar as visões de mundo que também aparecem em outros grupos com características semelhantes.

A abordagem de investigação qualitativa de caráter reconstrutivo foi importante na construção dessa pesquisa⁸⁴. Compreender que conceitos e teorias podem ser produzidos a partir da realidade empírica, revela aspectos e questões que poderiam não ser visibilizados em outro tipo de pesquisa. Para pensarmos políticas e ações de formação continuada para profissionais de educação é importante que suas percepções/concepções sejam reveladas porque a mudança na prática pedagógica, no caso das temáticas gênero e sexualidade, envolve questões intelectuais (conhecimento), emocionais (constituição pessoal), valores e crenças.

O estudo focou na concepção dos/as professores/as e orientadoras com relação a gênero e sexualidades na escola, além de focar na formação (inicial e continuada) e no trabalho pedagógico. Importante ressaltar que a utilização do método documentário no trabalho empírico possibilitou-nos desvelar as visões de

⁸³ Coordenações Regionais de Ensino: Vide nota de rodapé nº 71.

⁸⁴ Cf: item 4.1.

mundo dos/as profissionais que participaram dos grupos de discussão sobre essas questões nos seus discursos⁸⁵.

A escola, assim como a sociedade, categoriza coisas e pessoas, nessa divisão binária é permitido e possível estabelecer relações entre masculino e feminino, frágil e forte, homossexual e heterossexual. A formulação e a construção das categorizações referentes à sexualidade são resultado de uma construção histórica, oriunda principalmente da concepção normativa dos sistemas de sexo-gênero.

A construção social dos preconceitos pode ser explicada, muitas vezes, pela falta de informações no espaço educacional que problematizem e desconstruam nossas *certezas*. Junqueira (2009, p.14), alerta que as intervenções centradas principalmente em boas intenções pedagógicas “costumam contribuir para reproduzir o quadro de opressão contra o qual no batemos.”

Na escola, a construção das identidades sexuais e de gênero dos/as estudantes são vigiadas e monitoradas, durante toda Educação Básica, a fim de que as sexualidades consideradas “normais” e aceitas sejam compartilhadas por todos/as. Estudantes são expostos/as a modelos de identidades fixas de masculinidade e feminilidade. Por outro lado, a escola também pode ser o local onde seus/suas profissionais problematizem e discutam essas identidades entre si e com os/as estudantes, para reduzir e/ou abolir preconceitos e discriminações.

Diante das ações discriminatórias na escola com estudantes homossexuais, não há reação por parte dos/as profissionais que encaminhem para discussão e problematização do tema. Muitas vezes, os/as próprios/as profissionais fazem comentários pejorativos reforçando o preconceito. Falta problematização com relação a gênero e sexualidades na prática cotidiana escolar.

É importante fazer um destaque para as professoras do grupo de discussão dos *Anos Iniciais*, com idades entre 40 e 50 anos que valorizam as atitudes de cavalheirismo dos homens e repassam esse valor para seus filhos/netos/alunos, considerando a divisão sexual binária, um dos papéis que o homem deve assumir: protetor e provedor. Essas professoras, que representam a maior faixa etária de

⁸⁵ Cf. Capítulo 4.

profissionais ativos/as da rede pública do Distrito Federal atualmente (41-50 anos), entendem a maternidade e o cuidado com o lar como algo *natural*, inerente ao ser feminino, e não como um dos papéis *possíveis* de serem exercidos pelas mulheres em suas vidas.

Formação em gênero e sexualidade

Por meio dos grupos de discussão realizados, com perfis diferentes de profissionais de educação no Distrito Federal, a pesquisa confirmou que a formação inicial dos sujeitos, em sua maioria, não contemplou as temáticas de gênero e sexualidade. Importante ressaltar que a categoria gênero desaparecia nas falas. As discussões centraram-se no tema sexualidade.

Nossos preconceitos são construídos socialmente, muitas vezes, por falta de novas informações e problematizações sobre as certezas que possuímos. O espaço da escola pode ser esse local de desconstrução dessas certezas a partir de estudos, discussões, reflexões e problematizações. Para isso é importante que o/a profissional da educação possua formação na área.

Atualmente, quando alguma discussão na área é proposta durante a formação inicial no curso de Pedagogia e nos cursos de licenciatura, em poucos casos acontece por meio de uma disciplina específica e obrigatória. Este fato alerta para a necessidade de implementação de políticas públicas que introduzam obrigatoriamente as questões relativas a gênero e sexualidade nos currículos desses cursos.

Os/as profissionais em sua maioria afirmam que não receberam formação em gênero e sexualidade, o que é motivo, a princípio para implementação de políticas de formação continuada. Partindo de nossa experiência nesse campo, é possível afirmar que existem cursos abordando as questões de gênero e sexualidade de qualidade. Contudo, sua abrangência ainda é pequena com relação à quantidade de profissionais que compõem o quadro da rede pública de ensino.

Importante ressaltar que um único evento de formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento ou extensão não aparecem como motivadores de mudança na prática pedagógica. São necessários diferentes momentos de estudo, diálogo, reflexão e discussão para que as mudanças se iniciem.

Outra questão que pode ser percebida é que a formação isolada de um profissional por escola também não resulta em diferença na prática pedagógica. A formação continuada de forma coletiva pode fortalecer e incentivar o desenvolvimento de ações pedagógicas sobre os temas na escola e que os mesmos possam ser inseridos no projeto político-pedagógico.

Com relação à formação continuada, Veiga (1998) afirma que deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico (PPP). Dessa forma, é preciso que se realize um levantamento de necessidades de formação continuada dos/as profissionais da escola; que se elabore um programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do programa.

A autora acrescenta que a formação continuada dos/as profissionais, da escola compromissada com a construção do projeto político-pedagógico, não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, mas se estender à discussão do contexto da escola como um todo e suas relações com a sociedade. Dessa forma, entendemos que as temáticas gênero e sexualidade são pertinentes para serem incluídos no PPP, além de já constarem no currículo do Distrito Federal⁸⁶.

Neste estudo, houve dificuldade em encontrar escolas nas quais as temáticas estivessem efetivamente no PPP. Ao buscarmos as escolas que assinalaram na pesquisa *Mapa da Diversidade* possuírem projetos nas áreas, encontramos apenas ações isoladas, organizadas e coordenadas por apenas uma pessoa, em sua maioria, a Orientadora Educacional.

A maioria dos/as profissionais de educação demonstram preconceito em suas falas, mesmo quando, a princípio apresentem um discurso politicamente correto. Por isso a necessidade de diferentes ações voltadas para a formação continuada nas temáticas, para que valores e certezas sejam questionadas.

⁸⁶ Currículo em Movimento da Educação Básica/SEDF. <http://www.se.df.gov.br/materiais-pedagogicos/curriculoemmovimento.html>

Sexualidade

Os grupos de discussão apresentaram concepções diferenciadas com relação à sexualidade, dependendo da etapa em que os/as professores/as atuam e demonstraram preocupações diferentes com relação aos/às estudantes.

A construção da sexualidade é um processo complexo não compreendido assim pelas professoras do grupo *Anos Iniciais*, que preferem ignorar ou silenciar diante de questões apresentadas pelas crianças, a fim de manter a *ingenuidade* e a *inocência infantil* com relação ao tema. É importante considerar que a criança elabora suas próprias teorias com relação ao sexo e à sexualidade sem que adultos/as autorizem, a partir de suas vivências.

As professoras e orientadoras que atuam nos anos iniciais acreditam que se iniciarem uma atividade/um projeto com relação à sexualidade na escola, as crianças podem *aflorar* ou *despertar* para a sexualidade prematuramente. Pode-se inferir que a concepção delas é que as crianças não possuem sexualidade ainda.

As questões da sexualidade, as atitudes e curiosidades das crianças são tratadas, em geral, como *problema*, sem análise do contexto ou fase de desenvolvimento da pessoa humana. Essa pesquisa revela, ainda, que existe um caminho que é percorrido para resolver o *problema*: o/a estudante é encaminhado/a para orientação educacional (especialista na área), existe uma conversa, em seguida vai para direção da escola, a família é convocada e comunicada sobre o fato.

Não se considera a necessidade de iniciar uma conversa/discussão com toda a turma, mesmo que ela seja envolvida, de alguma forma, na situação. A conversa ocorre apenas com a/s criança/s envolvida/s por considerarem que essa questão está no campo privado, que deve ser tratado individualmente com os/as estudantes e sua família, além de ter todo cuidado para não *despertar* o interesse da turma sobre o tema.

As questões sobre sexualidade são trabalhadas no quarto ano, porque o tema consta no currículo. Contudo, o trabalho realizado é limitado, voltado para as questões da biologia, com uma visão higienista e de saúde. E, na maioria das vezes,

o trabalho é desenvolvido, no Distrito Federal, pela orientação educacional considerada especialista na área.

Os/as professores/as que atuam no Ensino Médio, de alguma forma, evitaram conversar sobre os temas gênero e sexualidade, direcionando suas falas para outras diversidades presentes no espaço escolar. Essa atitude pode nos revelar que a sexualidade é compreendida, assim como as professoras dos anos iniciais compreendem, como algo privado, íntimo, pessoal.

Para esses/as professores/as a sexualidade limita-se à homossexualidade, talvez por isso, a dificuldade de falar sobre o assunto. Os/as professores/as afirmam se sentirem chocados diante de estudantes homossexuais. A homossexualidade é o único aspecto da sexualidade considerado nas discussões. A heterossexualidade aparece nos discursos como *a norma*, apesar de afirmarem *respeitar* os/as estudantes. Contudo, esse *respeito* não vem acompanhado de reconhecimento de direitos, nem de debates abertos no cotidiano escolar.

Já o grupo de Coordenadores/as demonstrou que, mesmo aquelas pessoas responsáveis por orientar e acompanhar as escolas, encontram-se em níveis de conhecimento, com relação às temáticas de gênero e sexualidades, semelhantes aos demais participantes dos outros grupos.

Ressaltamos que, a formação acadêmica dos/as profissionais da rede pública de ensino no Distrito Federal é considerada alta, com grande maioria⁸⁷ possuindo cursos de especialização, mas isso não garante compreensão e apropriação acerca dos debates em gênero e sexualidade.

Este grupo indicou que é preciso que aconteçam diferentes momentos de reflexão e discussão para que as estruturas construídas social e culturalmente durante a vida sejam desconstruídas. E, a partir daí, as práticas pessoais e pedagógicas podem ser repensadas e modificadas.

⁸⁷ Cf: Item 3.1.1

Trabalho pedagógico

As/os profissionais que atuam na escola possuem a função de estranhar, questionar e discutir as questões consideradas *naturais*, os preconceitos e as discriminações produzidas a partir das naturalizações, contudo existe a necessidade de formação, tanto inicial quanto continuada, nas áreas de gênero e sexualidades.

Essa necessidade foi constatada neste estudo, primeiro devido à dificuldade de encontrar profissionais que tivessem essa formação. Em segundo lugar, pelos discursos realizados pautados no preconceito, na discriminação e na homofobia.

A possibilidade de desconstruir as identidades fixas e estáveis pode acontecer a partir de estudos, leituras, discussões, diálogos, reflexões, desconstruções e reconstruções. O debate e a discussão continuada realizada de diferentes formas (grupo de estudo, cursos, diálogos) auxiliam no desvelamento dos preconceitos e das visões de mundo estáveis, fixas e binárias.

Apesar de os/as sujeitos da pesquisa atuarem em diferentes unidades escolares da Educação Básica, com características pessoais (idade, gênero, religião, etc.) e profissionais diferenciadas, foi possível constatar tipos de orientação relacionados às relações de gênero e sexualidades.

A análise dos dados possibilitou perceber a predominância do argumento de que é preciso que as escolas possuam um/a especialista que trate das questões de gênero e sexualidades, uma vez que as/os professores/as não conseguem lidar com as temáticas. Essa necessidade é sentida tanto por profissionais dos Anos Iniciais como do Ensino Médio.

Outra questão que apareceu nas discussões e que é compartilhada pelos/as profissionais em diferentes níveis da Educação Básica é a visão de que existe uma sexualidade natural, aceita, que é a heterossexual. Apesar de ser apresentado um discurso inicial politicamente correto com relação aos/às estudantes homossexuais, com a continuidade das discussões nos grupos, as concepções e práticas preconceituosas apareceram.

Ao finalizar este estudo, destacamos a satisfação de ouvir/dialogar com profissionais de educação sobre suas formações e práticas pedagógicas, bem como afirmar que este trabalho suscita possibilidades de novas pesquisas.

As questões iniciais⁸⁸ que impulsionaram essa pesquisa foram, em grande parte, respondidas. Contudo, em outro momento, gostaríamos de retornar às questões relacionadas ao trabalho pedagógico e ao projeto político-pedagógico da escola para analisarmos as questões de gênero e sexualidade.

A articulação de gênero, sexualidade, formação profissional e trabalho pedagógico representam um desafio que pode ser superado a partir de implementação de políticas públicas e momentos de discussão coletiva entre os/as profissionais, direcionando ações para uma formação que vise e priorize a relação teoria/ reflexão/prática.

⁸⁸ Surgiram, então, as seguintes questões: quais são os fatores que podem influenciar ou contribuir na mudança do trabalho pedagógico após um curso de formação continuada? Esses fatores estão restritos ao processo de elaboração e execução da formação? Ou ainda, teriam relação com a história de vida pessoal e profissional dos/das profissionais de educação que participaram dos cursos de formação continuada? Ou à trajetória profissional destes/as? Tratando-se da questão da diversidade, especialmente, com relação às questões de gênero e sexualidades, após os cursos, alguma diferença tem ocorrido no projeto pedagógico da escola?

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. _____. (coord.); CUNHA, Anna L.; CALAF, Patrícia P. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. p. 357-390.

ALMEIDA, Leila Sanches de. Mãe, cuidadora e trabalhadora: as múltiplas identidades de mães que trabalham. *Rev. Dep. Psicol.*, UFF vol.19, n.2. Niterói, july/dec. 2007. p. 411-422.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual nos parâmetros curriculares. *Revista Estudos Feministas*. vol. 9, n. 2/2001. Florianópolis, SC, UFCS/ CFH/CCE. 2001. p. 575-585.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. (orgs.). *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Docência). p. 11-36

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 67-86.

BORRILLO, Daniel. *Homofobia: história e crítica de um preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. [tradução de Maria Helena Kühner]. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Programa Nacional de DST e Aids. *Diretrizes para implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas*. Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006. (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/SPE_Guia_Diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (IBGE). *Pesquisa Nacional por Mostra de Domicílios. Síntese de indicadores 2009*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/sintese_defaultpdf.shtm>. Acesso em: 09 nov. 2012.

BRUSCHINI, Maria Cristina. *Trabalho das mulheres e mudanças no período 1985 – 1995*. São Paulo: FCC/DPE, 1998. 78p. – (Textos FCC, 17)

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. [tradução: Renato Aguiar]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós-modernismo”. *Cadernos Pagu*, n. 11, Campinas, 1998. p.11-42.

CARREIRA, Denise. *Informe Brasil - Gênero e Educação*. Ação Educativa. In: _____. (coord.). *Ecos; Centro de Referência às Vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/informegeneroeducacao00ut2011.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados de pesquisa. *ANAIS DA 31. REUNIÃO DA ANPEd*. 2008. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/5trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. A produção discente sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993 - 2007): um estado da arte. *ANAIS DA 34. REUNIÃO DA ANPEd*. 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT14/GT14-97%20int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____; SOUZA, Raquel; OLIVEIRA, Elisabete R. B. de. Jovens, sexualidades e gênero. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". *Educar rev.*, Curitiba, n. 35, 2009. UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a04.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

CONCEIÇÃO, Natália C. et al. Desenvolvimento da produção acerca de gênero e sexualidades no âmbito da ANPEd (2000-2006). *XI ENPOS*. 2009. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/CH/CH_01039.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

CRENSHAW, Kimberl. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, n. 171, 1/2002. Florianópolis, SC, UFCS/ CFH/CCE, 2002. p. 171-188.

DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique J. (Dir.). La diferencia sexual en el analisis de los videojuegos, Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer. 2004a. Disponível em: <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/112/cd/material_complementario/2_diferencia.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. (dir.) Investigación desde la practica: guia didactica para el analisis de los videojuegos. Madrid: CIDE/Ministerio de Educación y Ciencia; Instituto de la Mujer/Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004b. 173 p. (Mujeres em La Educación, 6). Disponível em:

<<http://www.inmujer.es/areasTematicas/educacion/programas/docs/GluididactAnalisisVideojuegos.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

ECOS. *As políticas de educação em sexualidade no Brasil: 2003 a 2008*. São Paulo: Ecos/Fundação Ford (mimeo), 2008.

ERGAS, Yasmine. O sujeito mulher: o feminismo dos anos 1960-1980. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (orgs. coleção). Thébaud, Françoise (dir. volume). *História das Mulheres no Ocidente*, Vol. 5: o século XX. Porto: Afrontamento, São Paulo: Ebrasil, 1991. p. 583-611.

ERIBON, Didier. *Reflexões sobre a questão gay*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. In: *Revista Estudos Feministas*. v.12, n.1, Florianópolis, jan/abr, 2004. p. 47-71.

FERREIRA, Márcia O. V.; NUNES, Georgina H. L. Panorama da produção sobre gênero e sexualidades apresentada nas reuniões da ANPEd (2000-2006). ANAIS DA 33. ANPEd. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6147--Int.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. [tradução de Joice Elias Costa]. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. [tradução de Raquel Ramalhete]. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. [tradução de Maria T. C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque]. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *Microfísica do poder*. [organização e tradução de Roberto Machado]. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-raciais. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J.M.; NASCIMENTO, G.M.B. (coords.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. [tradução de Sandra Trabucco]. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. [tradução de Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro]. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

HENRIQUES, R. et al. (org.). *Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação, 2007. (Cadernos SECAD 04).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: _____. (org.). *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD e UNESCO, 2009. p. 13-51.

KRÜGER, Heinz-Hermann. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, Vivian; PFAFF, Nicolle. (orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-52.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. [tradução de Vera Whately]. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das Mulheres no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. ; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S.V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MADSEN, Nina. *A construção de uma agenda de gênero no sistema educacional brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4090>. Acesso em: 01 abr. 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. 2007. 429 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007. < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1610>>. Acesso em: 01 abr. 2012.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia do conhecimento*. [tradução de Maria da Graça Barbedo]. Vol. I. Reimpressão. Porto, Portugal: Rés, 1986.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo R. M. Gênero, sexualidade e educação: 'olhares' sobre algumas das perspectivas teóricometodológicas que instituem um novo G.E. ANPEd. 2004. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/gt23/trabalhos_27.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

MUNIZ, Diva do Couto G. *Um toque de gênero: história e educação em Minas Gerais (1835-1892)*. Brasília: Universidade de Brasília; FINATEC, 2003.

NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, SC, UFCS/ CFH/CCE, Vol. 08, n. 02, 2000. p. 9-41.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In: _____. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

PAZ, Cláudia D. A. *Gênero no trabalho pedagógico da educação infantil*. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília/Faculdade de Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1872/1/2008l_ClaudiaDADaPaz.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2012.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [tradução de Denise Bottmann].

ROHDEN, Fabíola. Gênero, sexualidade e raça/etnia: desafios transversais na formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. p. 157-174.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *Gênero. Patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. [tradução de Miguel Cabrera]. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Vol. 20, n. 2, jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 1995. p. 71-99.

SOIHET, Rachel. História das mulheres. In: CARDOSO, Ciro; VAINFAS, Ronaldo. (orgs). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

UNBEHAUM, Sandra; CAVASIN, Sylvia; NEVES, Paulo. As políticas de educação em sexualidade no Brasil – 2003 a 2008. *ECCOS – Educação em sexualidade*. Relatório parcial, São Paulo: Ecos/Fundação Ford (mimeo), 2009.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas no Brasil. *Educação & Sociedade*. 2006, vol. 27, n. 95, p. 407-428. ISSN. Dóí: 10.1590/S0101 – 73302006000200005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portafólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2. ed. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2005.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos – *Revista Sociologias*. Porto Alegre, ano 7, n. 13, jan./jun. 2005, p. 260-300.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*. Revista de Educação da USP. São Paulo, vol. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

_____. Grupos de discussão: aportes teóricos e metodológicos. In: _____.; PFAFF, Nicole. (orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 54-66.

_____.; PFAFF, Nicole. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimento. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 12-28

_____.; PAZ, Cláudia D. A. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. In.: *Políticas públicas e gestão da educação construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas*. Biblioteca Anpae – Série cadernos, n. 11. São Paulo/SP, 2011.

APÊNDICE 01 – Guião de Análise Filme Trust



Trust – Perigo Online

Título Original: Trust

Intérpretes: [Catherine Keener](#), [Clive Owen](#), [Jason Clarke](#), [Liana Liberato](#), [Viola Davis](#)

Realização: [David Schwimmer](#)

Distribuido em Portugal por: [Pris Audiovisuais](#)

Género: [Drama](#), [Thriller](#)

Ficha Técnica: Duração: 1h44m | Origem: EUA, 2010

Classificação indicativa do filme: 14 anos

Site Oficial: [Internacional](#)

Sinopse:

Bem instalados e em segurança na sua casa dos subúrbios, Will e Lynn Cameron costumam dormir bem de noite, confiando que os seus filhos estão protegidos. Will, em particular, sente-se confortável com o facto de ele e Lynn terem criado três crianças brilhantes, e que depois das portas estarem fechadas e o alarme ligado nada – absolutamente nada – poderá fazer mal à sua família.

Quando a sua filha de 14 anos, Annie, faz um novo amigo online, um rapaz de 16 anos chamado Charlie, que conheceu num “chat room” de voleibol, Will e Lynn não pensam muito no assunto, falando apenas com a filha sobre essa amizade, assumindo no entanto ser normal entre adolescentes que comunicam pela Internet.

Mas depois de várias semanas de comunicação, Annie fica cada vez mais seduzida por Charlie, já não podendo passar sem ele. Aos poucos, descobre que ele não é quem diz ser. No entanto, continua completamente intrigada por ele, mesmo após o seu segredo ser revelado. Uma revelação devastadora, com implicações para toda a sua família, desencadeando uma série de acontecimentos que irão mudar as suas vidas, de uma forma que ninguém poderia prever.

Realizado por David Schwimmer, *Trust – Perigo Online* é interpretado pelos nomeados para Óscar® Clive Owen e Catherine Keener, pela estreante Liana Liberato e ainda por Noah Emmerich e pela nomeada para Óscar® Viola Davis. O filme foi escrito por Andy Bellin e Robert Festinger e produzido por by Tom Hodges, Ed Cathell III, Dana Golomb, David Schwimmer, Robert Greenhut e Heidi Jo Markel.

<http://www.trailers.com.pt/trust/>, em 13, fev. 2013.

Guião de Análise⁸⁹ – Filme: Trust: perigo online / Cenas selecionadas

Metodologia de análise⁹⁰:

1. Aprender a olhar
2. Compreender e analisar
3. Interpretar e Avaliar
4. Transformar

1. Aprender a olhar⁹¹

Caracterização do ~~genérico~~ filme

Meio de comunicação	
Gênero	
Classificação indicativa do filme	
Temática	

⁸⁹ Guião elaborado por Cláudia Denis Alves da Paz, doutoranda em Educação, Universidade de Brasília-Brasil; Estágio de doutorado na Universidade de Aveiro/CIDTFF-Portugal. Este trabalho foi realizado no âmbito do Projeto de Investigação *Sexualidade e Género no Discurso dos media*, em curso no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

⁹⁰ Adaptada de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para El análisis de los videojuegos*. CEID/Instituto de La Mujer.

⁹¹ Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, os diálogos, o ambiente, etc., ajudam a construir uma determinada perspectiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre homens e mulheres, as suas atitudes e papéis sociais.

Breve síntese (enredo)⁹²

--

Cenas seleccionadas:

Cenas	Assunto da Cena	Personagem(ns) Envolvida(s)	Vestuário utilizado pelos/as jovem/ns (sempre que haja algum/a jovem na cena)
Cena 1 02'02 – 02'18	Comemoração aniversário de Annie		
Cena 2 04'28 – 05'02	Convite de Serena para festa		
Cena 3 06'2	Pai de Annie		

⁹² Enredo: é o encadeado de ações executadas ou a executar pelos personagens numa ficção, a fim de criar sentido ou emoção no espectador. O enredo, ou trama, ou intriga, é, podemos dizer, o esqueleto da narrativa, aquilo que dá sustentação à história, ou seja, é o desenrolar dos acontecimentos. Geralmente, o enredo está centrado num conflito, responsável pelo nível de tensão da narrativa. O enredo pode ser organizado de várias formas. Observe a mais comum: • Situação inicial - os personagens e espaço são apresentados; • Quebra da Situação Inicial - um acontecimento modifica a situação apresentada; • Estabelecimento de Um Conflito - Surge uma situação a ser resolvida, que quebra a estabilidade de personagens e acontecimentos; • Clímax - ponto de maior tensão na narrativa; • Epílogo - solução do conflito. Obs.: essa solução não significa um final feliz.

8 – 06'43	trabalhando		
Cena 4 08'4 7 – 09'25	Festa de Serena		
Cena 5 11'2 6 - 12'05	Annie mostra sutiã para sua mãe		
Cena 6 57'1 4 – 57'43	Pai e mãe de Annie lendo a transcrição dos contatos com Charles		
Cena 7 58'3 1 – 59'41	Festa de lançamento campanha		

2. Compreender e analisar⁹³

Cena	Local onde acontece a cena	Atitude/reação do/a personagem com relação:
Cena 1		Ao vestido preto que Annie recebe de presente de aniversário do irmão:
		Annie:
		Mãe:
		Pai:

⁹³ Trata-se aqui de aprofundar o conhecimento, compreensão e análise das mensagens que aparecem nas cenas selecionadas para descobrir os valores explícitos e implícitos que transmitem. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior.

Cena 3		Às fotografias de modelos para campanha
		Pai:
Cena 4		Às suas próprias roupas:
		Annie:
		Amiga de Annie:
		Ao que observa na festa e com a conversa de Serena e suas colegas:
		Annie:
		Amiga de Annie:
Cena 5		Ao sutiã comprado por Annie:
		Annie:
		Mãe:
		Amiga de Annie:
Cena 6		À conversa íntima que Annie mantinha com Charles:
		Pai:
		Mãe:

Cena 7		À jovem que serve mojito:
		Pai:
		À fotografia de uma jovem parecida com Annie:
		Pai:

3- Interpretar e avaliar⁹⁴

Estereótipos de gênero veiculados através das personagens principais do filme:

Pai	Mãe	Amiga de Annie

Estereótipos, com relação à sexualidade e gênero, apresentados nas cenas, considerando as personagens:

Annie	Serena

Como o pai de Annie percebe sua filha com relação à sua maturidade sexual e sua sensualidade e as/os jovens que ele usa como modelos para sua campanha.

--

⁹⁴ Terceira fase: orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita ou explicitamente, estão embutidos nas imagens e argumentos. Importa que se ganhe consciência dos estereótipos e da discriminação que se produz por razão de sexo ou gênero e que se active um juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se está a analisar e avaliar. Este exercício de ajuizar/julgar, supõe uma primeira prática comprometida e uma reflexão sobre valores alternativos livres de processos de dominação.

Que cenas analisadas podem ser encontradas no quotidiano de jovens?

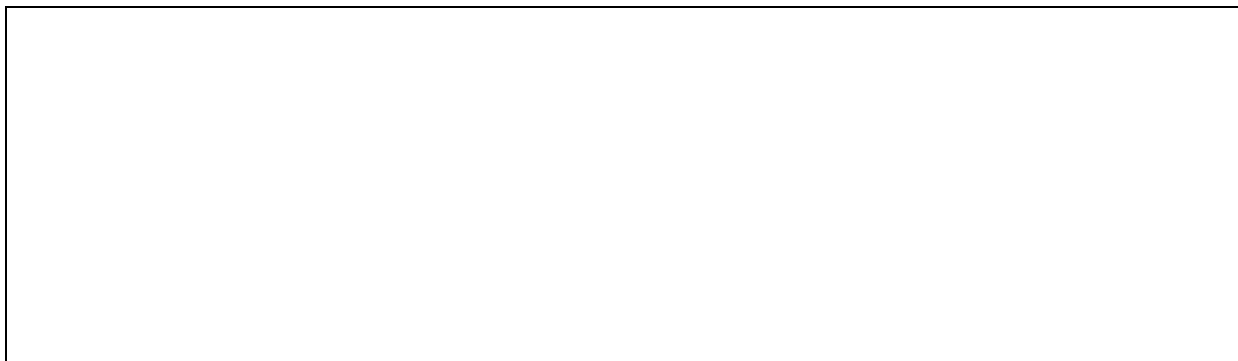
4- Transformar⁹⁵

Escolha duas cenas do filme e altere-as, de modo a que não sejam discriminatórios em relação ao sexo e género.

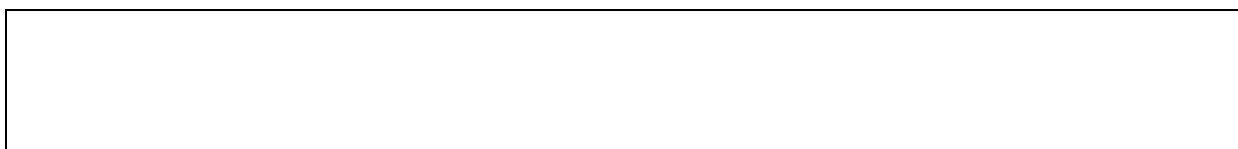
Cena _____

Cena _____

⁹⁵ Nesta última fase, propõe-se a transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas aos diálogos veiculados para que não sejam discriminatórios por razão de sexo e género. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com “obra que cria”.



Elabore uma proposta de campanha alternativa à apresentada no filme, destinada a adolescentes, que não veicule estereótipos de sexualidade e gênero.



APÊNDICE 02 – Roteiro/Tópico Guia para Grupo de Discussão

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-graduação em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Linha de pesquisa: Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude

Doutoranda: Cláudia Denís Alves da Paz

Título do trabalho: Formação continuada em gênero e sexualidade no contexto escolar

QUESTÕES PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO – Professoras/es , Orientadores/as

n°	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
	a) Formação Inicial	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Vocês poderiam falar um pouco sobre a formação de em nível de graduação? Como foi que se deu a escolha do curso?</p>	<p><i>Questões complementares (só se necessário, pois é possível que já respondam isso na questão inicial):</i></p>

I	b) Motivo para escolha da profissão.	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Vocês poderiam falar sobre sua trajetória de vida e profissional?</p> <p>Como foi que se tornaram professoras e professores?</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>- Como foi o primeiro dia de vocês em sala de aula? Poderiam falar sobre isso?</p> <p>- Poderiam falar sobre as escolas nas quais vocês já trabalharam? Poderiam falar das experiências que tiveram até chegar na escola em que estão trabalhando hoje?</p>
II	c) Quanto ao dia a dia e aos/as alunos/as	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Vocês poderiam falar como é o trabalho do/a professor na escola? (Funções)</p> <p>Vocês desenvolvem outras atividades além de ministrar as aulas? Poderiam falar um pouco sobre essas atividades?</p> <p>NOVO Bloco alunos - Gostaria que vocês falassem sobre seus/suas alunos/as. Como vocês descreveriam os/as alunos/as?</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>– Como é sua rotina? O que vocês fazem na escola diariamente?</p> <p>– Quais são as Disciplinas que eles/as mais gostam/ se identificam? Existe alguma diferença dos/as estudantes da sua época e os/as estudantes da atualidade?</p>

n°	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
V	d) Discriminação/Preconceito	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Já aconteceu alguma situação de preconceito ou discriminação na escola? Poderiam falar sobre isso?</p> <p>(Aconteceu algum caso?)</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Existem papéis na sociedade que costumam ser vistos como papéis de homens ou de pais, e de mulheres ou de mães?</p> <p>A escola se preocupa em discutir, ou questionar estes papéis?</p> <p>Existe algum preconceito, discriminação contra as mulheres na escola, nos livros didáticos, diferenças no tratamento de meninas e de meninos?</p>
	e) Gênero	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>As questões de gênero, raça/etnia e sexualidade á são trabalhadas de alguma forma na escola e em sala de aula?</p> <p>Você</p> <p>s poderiam trazer alguns exemplos ou contar alguma experiência de sala de aula com esses temas?</p> <p>As relações entre meninas e meninos na escola é um</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Vocês lembram de algum caso na escola ou em alguma escola que trabalharam anteriormente que levou a uma discussão sobre relações de gênero? Que levou o professor/a ou a escola a fazer uma discussão sobre o tema?</p> <p>Vocês acham que a forma de trabalhar com meninas e meninos é diferente? Os professores tratam meninos e meninas de forma diferente?</p>

		<p>tema que chega a ser discutido? Poderiam falar um pouco sobre a forma de relacionamento entre meninos e meninas na idade com a qual vocês trabalham?</p> <p>Como vocês observam as diferenças no jeito de agir, de estudar, de se comunicar entre alunos e alunas?</p> <p>Podem contar alguns casos, algumas histórias que vocês observaram?</p>	
I	f) Feminismo	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>O que vocês pensam sobre o Feminismo e o Movimento das Mulheres?</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Vocês já discutiram esse tema com os/as alunos/as?</p> <p>Alguém de vocês participou de algum movimento?</p>

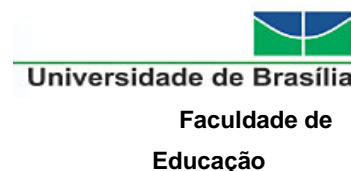
n°	Temas	Pergunta inicial	Questões complementares
II	g) Formação Continuada	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Como vocês se sentem frente aos temas de gênero e sexualidade, estão preparados/as, sabem onde buscar apoio, informações, onde pesquisar?</p> <p>Durante a formação de vocês, os temas gênero e sexualidade chegaram a ser estudados/discutidos?</p> <p>Gostaria que falassem do curso Gênero e Diversidade na Escola, como foi este curso, quais as aprendizagens, as contribuições e aspectos que gostariam de comentar.</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Vocês poderiam falar sobre algum outro curso que fizeram que tratou sobre as temáticas gênero, sexualidade e raça/etnia?</p>

III	h) Projetos	<p><i>Pergunta inicial:</i></p> <p>Gostaria que vocês comentassem se conhecessem algum documento que possa respaldar um trabalho voltado para as questões de gênero e sexualidade na escola.</p>	<p><i>Questões complementares</i></p> <p>Em algum destes momentos, leram ou estudaram os RCNEIs, PCNs, Currículo da Educação Básica do DF, I Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Programa Brasil sem Homofobia e II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.</p> <p>Teriam alguma crítica/sugestão para fazer a estes documentos?</p>
X			<p>Eu não tenho mais perguntas. Mas talvez tenha esquecido alguma coisa. Vocês gostariam de falar sobre algo mais, que ainda não chegamos a conversar?</p> <p>Gostariam de falar sobre mais alguma coisa da escola, das aulas, dos alunos ou da vida de vocês?</p>

APÊNDICE 03 – Questionário Pesquisa Mapa da Diversidade



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação



Subsecretaria de Educação Básica
Escola de Aperfeiçoamento
dos Profissionais da Educação



Pesquisa: Mapa da diversidade das escolas do Distrito Federal: ações e projetos

Senhor/a Gestor/a este questionário integra uma pesquisa realizada em parceria entre a Diretoria de Direitos Humanos e Diversidade, a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE/SEDF e o Grupo de Pesquisa: Educação e Políticas Públicas – Gênero, raça/etnia e Juventude – GERAJU/FE/UnB, com o objetivo de mapear e conhecer as experiências pedagógicas existentes na rede pública de ensino do Distrito Federal, relacionadas aos direitos humanos e à diversidade. Contamos com sua atenção e colaboração para o preenchimento deste questionário.

1- DADOS GERAIS

- 1.1- Nome da Escola: _____
- 1.2- Endereço: _____
- 1.3- Telefone(s): _____
- 1.4- Email institucional: _____
- 1.5- Página Web da escola: _____
- 1.6- Nome do/a Diretor/a: _____
- 1.7- Período do mandato: Início: _____ Término: _____

2- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1- () CEM () CEF () CEEd () EC () CEI () CEE () CIL

2.2- Regional de Ensino:

2.3- Escola () Urbana () Rural

2.4- Horário de funcionamento: () Matutino () Vespertino () Noturno

2.5- Níveis de Ensino: () Educação Infantil () Ensino Fundamental – Séries/Anos Iniciais () Ensino Fundamental – Séries/Anos Finais () Ensino Médio

2.6- Modalidades de Ensino: () EJA EF () EJA EM () Educação Especial
() Educação Profissional e Tecnológica

3- SOBRE OS/AS PROFISSIONAIS

3.1- Número de professores/as

Total _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3.2- Número de servidores/as (Carreira Assistência à Educação)

Total _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3.3- Número de orientadores/as

Total _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3.4- Número de psicólogos/as

Total _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____

3.5- Quantos/as professores/as são inscritos/as na Plataforma Freire? _____

4- SOBRE OS/AS ALUNOS/AS

4.1- Número de alunos/as

Total: _____ Sexo: Masculino _____ Feminino _____

4.2- De acordo com o censo escolar do ano 2010, quantos/as alunos/as se declararam:

Branco _____ Preto _____ Pardo _____

Amarelo _____ Indígena _____

5- AÇÕES E PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

5.1- Consta do Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica da Escola a temática:

- () Direitos Humanos () Relações Étnico-raciais () Relações de Gênero
() Sexualidades () Meio Ambiente Outro. Qual? _____
() População em situação de pobreza

5.2- Na sua escola são desenvolvidos projetos relacionados às seguintes temáticas:

- ☐ Meio Ambiente ☐ Violência nas escolas ☐ PROERD
☐ Educação para o Trânsito ☐ ECA ☐ Ensino Médio Inovador
☐ Apoio à população em situação de pobreza Outro. Qual? _____

5.3- Desses projetos assinalados acima, a sua escola desenvolve/desenvolveu (no período de 2003/2011) quais ações?

- ☐ Palestras ☐ Seminários ☐ Datas comemorativas
☐ Formação de Professores/as ☐ Atividades extra-classe
☐ Outra(s).

Qual(is)? _____

5.4- A escola conta com algum recurso específico/apoio financeiro direcionado para o projeto(s) assinalado(s) no item 5.2 ? ☐ Sim ☐ Não

5.5- Se sim, para qual(is) projeto(s)?

5.6- Se sim, os recursos são disponibilizados por:

- ☐ Governo Federal ☐ Governo do Distrito Federal
☐ Entidades Privadas. Qual(is)? _____

5.7- Quem desenvolve as ações?

- ☐ Professores/as ☐ Orientadores/as Educacionais
☐ Estudantes Bolsistas ☐ Pais/Mães/Responsáveis
☐ Comunidade Escolar ☐ Profissionais externos/as à SEDF

5.8- Por favor, escreva um pouco sobre o funcionamento do projeto?

5.9- O projeto está em andamento? Se acabou, por quê?

6- AÇÕES DE DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE

6.1- Na sua escola são desenvolvidos projetos relacionados às seguintes temáticas:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Educação e Direitos Humanos | <input type="checkbox"/> Educação para a Paz |
| <input type="checkbox"/> Educação das Relações Étnico-raciais | <input type="checkbox"/> Brasil sem Homofobia |
| <input type="checkbox"/> Educação das Relações de Gênero | <input type="checkbox"/> Educação em Sexualidade |
| <input type="checkbox"/> Escola que Protege | <input type="checkbox"/> Saúde e Prevenção na Escola |
| <input type="checkbox"/> População em situação de pobreza | Outra. Qual? _____ |

6.2- Desses projetos assinalados acima, a sua escola desenvolve/desenvolveu (no período de 2003/2011) quais ações?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Palestras | <input type="checkbox"/> Seminários | <input type="checkbox"/> Datas comemorativas |
| <input type="checkbox"/> Formação de Professores/as | <input type="checkbox"/> Atividades extraclasse | |
| <input type="checkbox"/> Outra(s). Qual(is)? _____ | | |

6.3- A escola conta com algum recurso específico/apoio financeiro direcionado para o projeto(s) assinalado(s) no item 6.1 ? ☐ Sim ☐ Não

6.4- Se sim, para qual(is) projeto(s)?

6.5- Se sim, os recursos são disponibilizados por:

- ☐ Governo Federal ☐ Governo do Distrito Federal

() Entidades Privadas. Qual(is)?

6.6- Quem desenvolve as ações?

() Professores/as

() Orientadores/as Educacionais

() Estudantes Bolsistas

() Pais/Mães/Responsáveis

() Comunidade Escolar

() Profissionais externos/as à SEDF

6.7- Por favor, escreva um pouco sobre o funcionamento do projeto?

6.8 - O projeto está em andamento? Se acabou, por quê?

7- Além dos projetos acima citados existem outros projetos que foram desenvolvidos (no período entre 2003 a 2011) ou estão sendo desenvolvidos nas temáticas de Direitos Humanos e Diversidades – Gênero, Sexualidades e Relações Étnico-Raciais?

8- Algum/a profissional da escola participou de curso na área da diversidade (relações étnico-raciais, gênero e sexualidades):

8.1- Aperfeiçoamento:

() Educação Africanidades Brasil – FE/UnB/MEC/SECAD – 2006/2007

() Gênero e Diversidade na Escola – FE/UnB/MEC/SECAD - 2009

() Vidas Plurais – NEDIG/CEAM/UnB – EAPE/2010

- () Direitos Humanos – NEIM/UnB
 - () Memórias D'África 1, 2, 3, Construindo a Educação das Relações Étnico-raciais no Distrito Federal – EAPE
 - () Educação, sexualidade e gênero – EAPE – 2009
 - () O enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil nas escolas – EAPE - 2010
 - () Fórum de atualização sobre culturas indígenas 1 e 2 – FUNAI/EAPE
 - () Outro. Qual? Ano. Instituição responsável.
-

8.2- Especialização:

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

8.3- Mestrado:

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

8.4- Doutorado:

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

Nome: _____

Instituição: _____

Ano: _____

- 9- Existem materiais didático-pedagógicos/bibliografias disponíveis na escola sobre as temáticas direitos humanos e diversidade?

() Sim () Não

9.1- Qual (is)? _____

- 10- A escola estaria disponível para conceder novas informações no futuro?

() Sim () Não

Nome do/a contato: _____

Telefone: Fixo _____ / Celular _____

Email: _____

APÊNDICE 04 – Termo de Consentimento – FE/UnB**TERMO DE CONSENTIMENTO****Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo:**

Fui convidado(a) a participar Grupo de Discussão com o objetivo de obter dados para a pesquisa de doutorado, com título (provisório): *Formação continuada em gênero e sexualidade no contexto escolar*, trabalho vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Obtive a explicação de que a minha participação consistirá na participação em um Grupo de Discussão que tratará de temas sobre formação profissional e diversidade (relações de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais).

Fui informado/a que o Grupo de Discussão será gravado e identificado por um código, que o nome verdadeiro será substituído por um nome fictício e que não será apresentado quando forem divulgados os resultados da pesquisa. Fui informada/o que posso não aceitar participar da pesquisa. O termo de consentimento foi lido para mim decidi participar da pesquisa de forma livre e esclarecida.

Também fui informado/a que posso assinar, ou não, esse termo de consentimento com a garantia de que meu nome será preservado.

Brasília, DF. ____/____/____

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 05 - Formulário Grupos De Discussão



ESTE QUADRO DEVE SER PREENCHIDO PELO(A) PESQUISADOR(A)			
Data	da	entrevista: ____/____/____	Local:

Duração da entrevista: início _____ término: _____ Tipo: GD () EN () Código:			

Nome	das		entrevistadoras:

Caro/a Professor/a,

Estamos realizando este Grupo de Discussão com o objetivo de obter dados para a pesquisa de doutorado, com título (provisório): *Formação continuada em gênero e diversidade no contexto escolar*. Todas as informações serão tratadas com rigor e sigilo. Os nomes não serão divulgados.

I - AUTO IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade: _____ anos

() Menos de 20

() De 21 a 30

() De 31 a 40

() De 41 a 50

() Mais de 51 Quantos? _____

3. Estado Civil

() Solteiro/a

() Casado/a

() União Estável

() Separado/a

() Viúvo/a

() Outro _____

4. Tem Filhos? () Sim () Não

4.1. () 1 a 2 () 3 a 4 () mais de 4 Quantos? _____

5. Religião:

() Católica

() Evangélica

() Espírita

() Afro-brasileira

() Outra:

() Não tem

6. Cor/Etnia:

() Branco/a

() Pardo/a

() Preto/a

() Indígena

() Não deseja declarar

7. Cidade onde nasceu:

II -

FORMAÇÃO

8. Ensino Fundamental

8.1. Sua formação no Ensino Fundamental foi predominantemente em:

1ª a 4ª Série: () Escola Pública () Escola Privada

5ª a 8ª Série: () Escola Pública () Escola Privada

9. Ensino Médio

9.1. Sua formação no Ensino Médio foi predominantemente em:

() Escola Pública () Escola Privada

9.2. Curso:

() Ensino Médio (segundo grau)

() Magistério – Escola Normal

() Outro. Qual? _____

9.3. Ano de início: _____ / Ano de conclusão: _____

10. Graduação

10.1. Sua formação no Ensino Superior foi predominantemente em:

() Instituição Pública () Instituição Privada

10.2. Curso: _____

10.3. Ano de início: _____ / Ano de conclusão: _____

10.4.

11. Pós-graduação

11.1. Especialização:

11.1.1. Curso 1: _____

11.1.2. Cursado em: () Instituição Pública () Instituição Privada

11.1.3. Ano de início: _____ / Ano de Conclusão: _____

11.1.1 – Curso 2: _____

11.1.2 – Cursado em: () Instituição Pública () Instituição Privada

11.1.3. Ano de início: _____/ Ano de Conclusão: _____

11.2. Mestrado

11.2.1. Curso: _____

11.2.2. Cursado em: () Instituição Pública () Instituição Privada

11.2.3. Ano de início: _____/ Ano de Conclusão: _____

11.3. Outro(s)

11.3.1. Curso: _____

11.3.2. Cursado em: () Instituição Pública () Instituição Privada

11.3.3. Ano de início: _____/ Ano de Conclusão: _____

III – ATIVIDADE PROFISSIONAL

12. Atividade na escola:

() Professor/a

() Gestor/a

() Orientador/a Educacional

() Outro. Qual? _____

13. Local de trabalho: () CEI () EC () CEF () EM () Outra⁹⁶. Qual?

14. Nome da Instituição/DRE : _____

15. Série em que atua: _____

16. Tempo que atua em educação: _____

17. Tempo que atua na SEDF: _____

18. Disciplina(s) que leciona: _____

IV - FORMAÇÃO CONTINUADA

⁹⁶ CEI – Centro de Educação Infantil; EC – Escola Classe; CEF – Centro de Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio

19. Participou do curso Gênero e Diversidade na Escola? () Sim () Não

20. Participou de outro curso sobre o tema Gênero ou Sexualidade?

() Sim () Não

21. Qual(is)/Ano?

V – Dados complementares

22. Indique sua faixa salarial como profissional d educação:

() Até três salários mínimos

() Acima de três a cinco salários mínimos

() Acima de cinco a sete salários mínimos

() Acima de sete salários mínimos

23. Você tem outra fonte de renda?

() Sim - () Individual () Familiar

() Não

24. Lazer preferido: _____

24.1. Você faz parte de algum grupo ou associação (Ligado à Igreja, Sindicato, ONG, Movimento Social)? Sim () Não ()

24.2. Se sim, qual?

24.3. Quais são as principais atividades realizadas pelo grupo do qual participa? _____

24.4. Há quanto tempo você está nesse grupo? _____

25. Em seu tempo livre, o que você faz?

() Cinema () Teatro

() Exposição () Ler livros

() Dança () Outro/s _____

26. Você estaria disposto/a a conceder novas informações no futuro?

Sim () Não ()

Telefones para contato: _____

E-mail: _____

Muito obrigada!

n°	Grupo de Discussão	Tempo de Duração	CRE	Participou de Curso sobre gênero e sexualidade	Integrantes	Idade	Formação Inicial	Atuação Profissional	Tempo na Educação
7	Coordenadores/as	1h42min49s	Brazlândia Obs.: Grupo formado por professores/as que atuam no Núcleo de diversidade da CRE.	Sim	Vilma	38	Escola Normal/ Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE ⁹⁷	18
				Sim	Cleura	41	Escola Normal/ Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE	21
				Não	Elma	42	Escola Normal/ Pedagogia	Coordenadora Intermediária na CRE	20
				Sim	Paulo	43	História	Coordenador Intermediária na CRE	11
				Não	Gino	47	Filosofia	Coordenador Intermediária na CRE	09

Quadros elaborados por Cláudia Denis com dados dos grupos de discussão realizados.

⁹⁷ CRE – Coordenação Regional de Ensino.

ANEXO - Códigos utilizados na transcrição dos Grupos de Discussão

P:	abreviação para pesquisadora
cm/cf:	abreviação utilizada para crianças. Utiliza-se “m” para criança do sexo masculino e “f” para criança do sexo feminino. Quando aparecer mais de uma criança na cena utiliza-se Cm1, Cf1, Cm2, Cf2, ...
(.)	um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo
(2)	o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos)
[Utilizado para marcar falas iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que seguiram logo após uma colocação
;	ponto e vírgula: leve diminuição do tom da voz
.	ponto: forte diminuição do tom da voz
,	vírgula: leve aumento do tom da voz
?	ponto de interrogação: forte aumento do tom da voz
exem-	palavra foi pronunciada pela metade
exe:::mplo	pronúncia da palavra foi esticada (a quantidade de : equivale o tempo da pronúncia de determinada letra)
assim=assim	palavras pronunciadas de forma emendada
<u>exemplo</u>	palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas
°exemplo°	palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos
exemplo	palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito
(exemplo)	palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parêntesis
()	parêntesis vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parêntesis varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase)

- @exemplo@ palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba
- @(2)@ número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala
- ((bocejo)) expressões não-verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida))